

Coeducación.

O alicerce do ensino

COEDUCACIÓN.

O alicerce do ensino

Edita:
Confederación Intersindical Galega-Ensino
Asociación Socio-Pedagóxica Galega

ISBN:
978-84-938747-8-0

Depósito legal:
C-1806-2018

Imprime
Imprenta Brasil
Av. de Lugo, 215
15703 Santiago de Compostela

Índice

Introdución	7
A elaboración dun plan de igualdade nun centro educativo	
MARIAN MORENO LLANEZA	11
Pupitres arcoiris	
KIKA FUMERO	25
A violencia de xénero nas aulas	
CARMEN RUÍZ REPULLO	37
Interseccionalidade de xénero como recurso educativo	
MARÍA RÚA JUNQUERA	51
O noso centro, un espazo de igualdade	
CARME ADÁN	65
Unha experiencia de coeducación nun centro de primaria	
MARÍA XESÚS ENGUÍDANOS FLORIANI	77
Se coeducamos, conxugamos futuro	
CARME MOURE ESPIÑO	101

Introdución

A CIG-Ensino e a AS-PG levamos a cabo anualmente unha serie de actividades de formación do profesorado coas que tratamos de contribuír á adquisición de novos contidos e metodoloxías didácticas que repercutan na mellora do ensino. A coeducación é para nós un dos principios nos que se debe fundamentar a educación. Por esta razón, xunto co interese amosado polo profesorado, cada curso realizamos as denominadas Xornadas das Mulleres, que xa alcanzan a súa décimoquinta edición, e ofertamos unha serie de cursos a distancia sobre ese tema. Motores como fomos sempre deste enfoque imprescindible na educación, quixemos colaborar editando o presente libro de xeito que poida axudar o profesorado na difícil pero enriquecedora e necesaria tarefa de coeducar.

O libro consta de catro capítulos iniciais teóricos e tres con experiencias desenvolvidas recentemente en centros galegos.

A realidade móstranos que na maioría dos centros de ensino non existe nin sequera un Plan de Igualdade, primeiro chanzo para poder traballar de xeito organizado e frutífero. Para acadar un bo Plan de Igualdade é preciso que as persoas que o leven a cabo estean formadas e contén con ferramentas para transmitirle ao resto do centro educativo a necesidade de traballar a igualdade. No capítulo dedicado a este Plan, podemos atopar unha serie de directrices básicas para elaboralo e poñelo en funcionamento.

Centramos outro capítulo na violencia de xénero. Ante a sangría de mulleres mortas pola violencia machista, non debemos indignarnos puntualmente senón actuar; a única maneira de freala é a prevención que vén, en boa medida, da man

da coeducación. Pensamos que é fundamental a formación do profesorado con perspectiva de xénero e advertimos unha forte carencia na formación inicial e continua do mesmo para poder facerlle fronte a esta situación desde as aulas. Concordamos con que a violencia é unha mostra, entre outros aspectos, do fracaso da educación e entendemos que é tarefa fundamental do ensino tratar de poñerlle fin.

A atención ao alumnado lgtbiq+ e a prevención da súa discriminación é un dos piares da coeducación. É cometido da escola axudar a evitar calquera outro tipo de discriminación. Tamén pensamos que se debe valorar e fortalecer a diversidade afectivo-sexual e de xénero de maneira que se erradique a homofobia e a transfobia nos centros educativos. “Pupitres arcoiris” é o título do capítulo que aborda este tipo de exclusión.

Moitas veces atopámonos cunha serie de discriminacións múltiples que converxen nunha mesma persoa. No capítulo adicado á interseccionalidade de xénero como enfoque coeducativo reflexiónase e móstranse recursos metodolóxicos encamiñados a traballar co alumnado o respecto e a inclusión de todas as persoas coas súas singularidades.

A CIG-Ensino, como sindicato, e a AS-PG, como movemento de renovación pedagóxica, coñecemos a realidade do profesorado do noso País. Sabemos da súa carga horaria, da imposibilidade de formarse en horario lectivo, das numerosas ocasións en que ten que impartir materias afíns, do elevado número de alumnado que atende, etc. A pesar diso, tamén sabemos que a maioría do profesorado esforzase por mellorar o ensino aínda que a Administración educativa, responsábel desta situación laboral, non facilite nin a súa formación permanente, nin o seu traballo en grupo. Atopamos, porén, docentes, sobre todo mulleres, comprometidas coa diversidade afectivo-sexual, cunha educación feminista e claramente involucradas na eliminación do sistema patriarcal e androcéntrico que vivimos.

Exemplos desta implicación e bo facer son as tres compañeiras que nos regalan as súas experiencias co traballo da coeducación nos seus respectivos centros de ensino e que son autoras dos tres capítulos prácticos deste libro. Escollemos, pola súa diversidade, centros que escolarizan alumnado de distintos niveis educativos. Valoramos o esforzo destas compañeiras e do equipo de docentes dos seus centros que colaboraron nos proxectos que nos relatan; co seu compromiso fan posible a mellora diaria do sistema educativo. Contrasta esta actitude coa dunha Administración educativa que non asume na práctica a coeducación xa que non é quen de cumprir a súa propia lexislación sobre este tema.

Desde a CIG-Ensino e a AS-PG agradecemos ás autoras as súas valiosas achegas e confiamos en que este libro sirva de axuda e de acicate para que a coeducación se estenda a todos os centros educativos e os vertebre de xeito que redunde na transformación nun futuro inmediato da nosa sociedade. Queremos colaborar desta maneira na ruptura de estereotipos e prexuízos; é cometido da educación acadar unha sociedade máis xusta e por esta causa traballamos.

Profesora de Lingua castelá e Literatura e **Especialista Universitaria en Cultura e Violencia de Xénero** (UNED). Foi asesora do Centro de Formación e Recursos de Avilés durante seis anos e asesora no Servizo de Avaliación, Calidade e Ordenación Académica da Consellería de Educación en Asturias.

É ponente en Cursos de Coeducación dende o 2002 en múltiples CFRs e en diversos congresos e xornadas. Pertence á comisión que introduciu a perspectiva de xénero nos currículos oficiais de Bacharelato de Asturias e é docente na formación do profesorado na implantación do Plan de Igualdade en Educación en diferentes comunidades autónomas. Tamén foi titora, coordinadora e deseñadora de cursos a distancia para a formación do profesorado en coeducación.

Entre as súas publicacións destacamos: *Coeducación, sensibilización y formación del profesorado* (Consellería de Educación e Ciencia do Principado de Asturias); *Breve diccionario coeducativo* (Instituto Asturiano de la Mujer. 2009), *Liderazgo e Igualdad en Educación* (Consellería de Educación e Ciencias), *¿Sabías que las mujeres también?* (AULA-212, Graó. 2012), *Queremos coeducar* (CECD de Asturias, 2013), *Cómo hemos cambiado...¿o no?* (Cuadernos de Pedagogía, nº468, 2016). É autora dos libros de texto: *Cambios sociales y género*, (2016), *Igualdad de género* (2016) e coautora de: *Escuelas libres de violencias machistas* (UIB, 2016), *Guía para la prevención y actuación ante la violencia de género en el ámbito educativo*, IAM, 2018. <http://blog.educastur.es/marianmoreno/>

O plan de igualdade dun centro educativo

Marian Moreno Llaneza

1. Introducción

Contar cun Plan de Igualdade nun centro educativo supón ter unha estrutura que sustente todas as actuacións coeducativas do centro. Neste sentido, podemos dicir que o Plan de Igualdade ten, como obxectivo prioritario, o de coordinar todas aquelas actuacións que son necesarias para que a igualdade atravesese todo o centro educativo e para que esta sexa sistemática en todas as aulas e todos os ámbitos.

É certo que sen Plan de Igualdade tamén se poden levar a cabo actividades, pero estas serán individuais ou puntuais, sen pertencer realmente a unha cultura do centro que estea en consonancia coa idea de construción da igualdade de maneira xeneralizada.

Por iso, o Plan de Igualdade é necesario e, sobre todo, é totalmente identificador dun centro educativo. Isto quere dicir que, aínda que contemos cunha estrutura modelo, cada Plan de Igualdade responderá ás necesidades e ás características propias de cada escola, de cada instituto ou de cada centro de FP. É persoal e intransferible porque debe partir dun diagnóstico certo das necesidades que presenta cada institución respecto á xeneralización e sistematización da igualdade, así como das características propias da poboación á que atende e á súa idiosincrasia.

A igualdade, ata agora, ten unha historia de esforzos individuais, voluntaristas e realmente admirables dunha parte do profesorado, sobre todo mulleres que, pola súa conta, por puro voluntarismo social, dedicáronse a formarse en igualda-

de e a levar á aula a construción dun mundo mellor que teña a equidade e a non discriminación como base da súa cultura e da súa ideoloxía.

Porén, estes esforzos non foron suficientes e así se percibe porque a sociedade requírenos sempre que hai un caso de violencia de xénero extrema. Neses casos, mira cara á escola, cara á educación e esíxenos un esforzo que, doutra forma, non está dentro das prioridades das nosas autoridades educativas, polo menos ata agora. Como docentes, como institución educativa e como administración debemos facer unha análise do feito ata agora para poder deseñar plans de igualdade que potencien os puntos fortes que xa levamos á práctica e que solucionen as carencias que o sistema educativo presenta respecto á prevención das violencias machistas. Non é cuestión de botar as mans á cabeza cando hai un asasinato machista, é cuestión de poñer as nosas mans e o noso cerebro a traballar pola igualdade. Non é cuestión de escandalizarse, senón de analizar a realidade que levou a estes asasinatos, a educación recibida, a cultura que fomenta a violencia. Non é cuestión de indignacións de cinco minutos, é cuestión de vontade continuada e de formación de todo o sistema educativo. Ante as violencias machistas, a escola non pode reaccionar de maneira pasiva, con minutos de silencio ou golpes no peito, debe reaccionar de maneira activa e levar ás aulas a verdadeira prevención destas violencias: a coeducación.

Unha das cuestións centrais para levar a igualdade ás aulas é, de maneira imprescindible, a formación do profesorado, posto que, polo xeral, chegamos ás aulas para exercer a nosa profesión docente sen ter a oportunidade dunha formación con perspectiva de xénero. Esta carencia na nosa formación inicial supón que todo o relativo á coeducación debe pasar pola formación permanente do profesorado, co que iso implica de dificultade á hora de conciliar a vida persoal coa profesional e, ademais, de obstáculo para que se xeneralice unha formación que é fundamental para poder cumprir coas leis que sustentan a coeducación.

Hai que ter en conta que o traballo voluntarista deu como resultado un sentimento de soidade nos centros educativos, porque non só se trata de lidar contra o machismo estrutural da sociedade, é tamén soportar o machismo do propio centro educativo e das súas compoñentes, é loitar contra as trabas e burlas do profesorado reaccionario, estar sempre formando a quen quere escoitar, aínda que sexa á hora do café, non descansar ante ningunha agresión sexista e, ao final deste difícil camiño, encontrar poucas ou ningunha recompensa por parte das autoridades educativas. Agora ben, a maior satisfacción, como sempre no labor docente, é o alumnado: a acollida favorable destes temas, o empoderamento das

alumnas e dos alumnos que non responden á masculinidade hexemónica e esa sensación de estar traballando para facer un mundo mellor.

2. Plan de igualdade

Un plan de igualdade para un centro educativo é un guión que coordina as diferentes accións que se queren respecto á coeducación. Isto significa que non ten por que ser un documento complicado nin que supoña moito tempo na súa elaboración, senón que ten que servir para o obxectivo que se propón: levar a igualdade ás aulas de forma sistemática e xeneralizada no centro. Canto máis sinxelo sexa o Plan de Igualdade máis posibilidade haberá de encontrar alianzas entre o persoal docente para levalo a cabo.

O imprescindible para un bo plan de igualdade é que as persoas que o planifiquen estean formadas e sexan capaces de transmitir a necesidade da igualdade nas aulas. Non sempre encontramos nos centros educativos o medio profesional ideal para a coeducación: equipo directivo implicado no tema, profesorado formado e ilusionado co plan, familias receptivas, etc. De todas as formas, que haxa persoal ben formado adoita ser a clave para convencer un número importante da comunidade educativa, e en canto temos un grupo para traballar niso, xa podemos empezar a realizar un plan de igualdade que nos guíe con facilidade cara aos obxectivos.

Cando falamos de planificar un plan de igualdade, estamos referíndonos a un documento-guía que será diferente para cada centro, é dicir que cada contexto necesita unhas accións determinadas. De todos os modos, hai unha serie de actuacións centrais que, necesariamente, aparecerán en calquera plan de calquera centro. Si é posible presentar un esquema de plan de igualdade, que logo cada centro educativo deberá contextualizar e personalizar.

Actualmente, e tras moita historia de coeducación nos últimos trinta anos, en case todos os centros educativos contamos con actuacións de igualdade, ben sexa a típica celebración de efemérides, talleres externos ou algunha unidade didáctica nalguna materia determinada. O problema adoita ser que estas actuacións se producen de maneira puntual e individual e, en moitas ocasións, nin sequera son coñecidas fóra da aula na que se realizan. Desta maneira, dá a impresión de que non se está facendo nada pola igualdade e baixa a autoestima do centro e a ilusión por levar a coeducación á aula. Ademais, estas actuacións non coordinadas non adoitan ser tan significativas para o alumnado como cando hai unha verdadeira cultura da igualdade que o impregna todo.

Por iso, para empezar un plan de igualdade faremos un diagnóstico do sexismo e a igualdade no noso centro educativo. Máis adiante daranse algunhas ideas máis explícitas sobre este aspecto.

O plan de igualdade non é un obxectivo en si mesmo, é só unha guía, un recurso que nos axuda a coordinarnos para lograr o obxectivo: levar a igualdade ao centro educativo e previr as violencias machistas. É importante darse conta disto, porque se non podemos caer no erro de escribir un bo plan de igualdade e que logo este sexa papel mollado, que se converta nun documento máis dos centos que poboan o centro educativo e que se dera o traballo por logrado porque xa se ten o plan feito. Recordemos, o plan de igualdade é o primeiro paso para realmente conseguir os obxectivos, pero soamente é un paso.

Como calquera outro documento, o plan de igualdade debe seguir un esquema claro e ordenado, con diferentes apartados que nos axuden a programar o traballo que realizaremos. Non se trata de facer unha publicación tremendamente complexa ou extensa, senón de que realmente sexa útil para todas as persoas da comunidade educativa que se unan para traballar pola igualdade. Debemos pensar nun documento útil, que reflicta o realmente necesario.

Partes dun Plan de Igualdade para o centro educativo:

1. **Introdución:** datos do contexto do centro que sexan significativos para a igualdade (nº de alumnos, nº de alumnas, nº de profesores, nº de profesoras, homes e mulleres nos diferentes cargos do centro, etc.) e tamén que nos levou a querer ter un plan de igualdade, cales son as nosas ideas sobre a igualdade e as violencias machistas e que expectativas temos ao respecto. Neste apartado é importante contar cunha fundamentación teórica que sustente as nosas ideas de igualdade.
2. **Obxectivos:** que queremos conseguir. Axuda moito que os obxectivos sexan claros e reais, é dicir, que se poidan conseguir e que, ademais, poidamos realmente avaliar a súa consecución. Por exemplo: «analizar o sexismo no centro educativo mediante a observación da linguaxe, cartelería, libros e materiais de aula, etc.», «recoller todas as actuacións relacionadas coa igualdade que se fan no centro, tanto a nivel global como de aula», «introducir nos materiais de aula a visibilización de mulleres ilustres e a súa achega en todas as materias», etc.
3. **Contidos:** que temas serán os centrais no noso plan de igualdade, cales serán os prioritarios na nosa actuación e tamén no diagnóstico que fagamos do noso centro educativo, sobre que teremos que formarnos para poder levalo á aula.

Pode servir como exemplo a seguinte listaxe de posibles temas, se ben non é unha listaxe pechada, soamente unha idea:

- Uso non sexista da linguaxe, tanto no escrito como no oral.
 - Visibilización das mulleres ao longo da historia e actualmente, poñendo de relevo as achegas de mulleres na ciencia, a tecnoloxía, o deporte, a literatura, a filosofía, etc.
 - Loita contra os estereotipos de xénero a través da análise, tanto dos medios de comunicación como dos recursos de ocio máis comúns entre o alumnado, como do propio centro educativo e os materiais de aula utilizados.
 - Resolución pacífica de conflitos, con proxectos de convivencia coeducativa.
 - O espazos no centro educativo, os patios de recreo, as actividades extraescolares e complementarias.
 - Educación afectiva e sexual en igualdade, coñecemento e respecto cara á diversidade sexual, loita contra a diversifobia.
 - Prevención da violencia machista, máis alá dos actos do 25 de novembro, traballando desde todas as áreas e materias para transmitir o bo trato fronte ao maltrato.
4. **Recursos:** ter claro os recursos cos que contamos axudaranos para elaborar o plan de igualdade e tamén a levalo a cabo: apoio do equipo directivo, recursos persoais, horas para realizalo, axudas externas ou asesoramentos, formación necesaria, posibilidade de formación entre iguais ou de autoformación, número de persoas implicadas, etc.
5. **Metodoloxía:** como nos imos organizar, que faremos primeiro, quen o fará, cales son as responsabilidades de cada persoa, cando nos reuniremos para tratar os temas en gran grupo, etc. É dicir, que máis que metodoloxía, sería unha planificación de momentos, temas e actuacións. Tamén podería ser interesante ter en conta se se vai contar con asesoramento externo, que momentos deixamos para ese asesoramento ou que queremos en concreto dese asesoramento.
6. **Temporalización:** planificación de datas para cada actuación, desta forma teríamos unha folla de ruta que seguir e evitárase perderse polo camiño. Tampouco é que as datas vaian ser pechadas, senón unha estimación do tempo que nos levará cada cuestión. Por exemplo: análise e diagnóstico do centro respecto á igualdade: primeiro trimestre do curso; propostas de mellora: xaneiro-febreiro; levar a cabo unha das propostas de mellora: ata final de curso. Neste

apartado non podemos concretar máis, xa que cada centro é un mundo e as propostas de mellora variarán dun centro a outro, así como por onde deciden empezar nas propostas de mellora, a nosa recomendación é comezar por algo sinxelo e que realmente levemos a cabo antes de terminar o curso, porque así todo o centro verá que é algo posible e que dá resultados.

7. **Avaliación:** é moi importante que nun plan de igualdade haxa unha avaliación que nos axude a continuar mellorando, que reflicta os puntos fortes e os puntos débiles do noso plan. Esta avaliación contará cunha serie de instrumentos que axuden a tirar conclusións: observacións, cuestionarios entre o profesorado, alumnado e familias, recollida de datos cuantitativos de participación, etc. Debemos recordar que todos os datos que se recollan para a avaliación deberán ir segregados por sexo, posto que este dato é fundamental para, realmente, aplicar a perspectiva de xénero no noso plan de igualdade (Urruzola, 2002).

Ferramentas de avaliación, incluso de diagnóstico, moi interesantes son o DAFO e o CAME.

DAFO é un acrónimo de *Debilidades, Ameazas, Fortalezas e Oportunidades*. Para realizar a avaliación estúdanse os seguintes puntos:

- **Debilidades:** son os puntos débiles que presenta o noso proxecto.
- **Ameazas:** son os aspectos que nos poden influír negativamente, e poderían comprometer nos no futuro se non os solucionamos.
- **Fortalezas:** son os puntos fortes que temos na actualidade.
- **Oportunidades:** son os aspectos que nos poden influír positivamente e que hai que aproveitar no futuro.

O DAFO é unha matriz de 2x2, na que se analizan todos os datos e permite a toma de decisións para a mellora da organización ao ir clasificando as informacións nesas catro celas. Considérase que as Debilidades e as Fortalezas son as nosas cualidades internas, mentres que as Ameazas e as Oportunidades son características ou situacións externas que dependen da nosa contorna.

O DAFO dános unha fotografía do noso centro, esta fotografía é o primeiro paso para que a avaliación, realmente, sexa unha oportunidade de mellorar e de presentar conclusións que nos leven á acción. A avaliación non ten ningún sentido en si mesma se non vai acompañada da formulación de propostas de mellora que faga que a nosa organización aprenda dos



seus puntos positivos e das súas actuacións negativas. Nese sentido, como complemento ao DAFO, temos o instrumento de análise **CAME** (**Co**-**rrixir**, **A**-**frontar**, **M**-**anter** e **E**-**xplotar**), é complementario ao anterior porque a cada cela do DAFO correspóndelle unha acción do CAME. Como se pode observar, o DAFO son datos, polo tanto son substantivos, e o CAME son propostas de acción para mellorar, de aí que sexan verbos.

8. **Anexos:** nos anexos, sería de grande axuda que se incorporaran xa os instrumentos que usaremos para realizar o diagnóstico do centro respecto á igualdade, así como os instrumentos concretos da avaliación. Canto máis teñamos concretado á hora de redactar o plan de igualdade, máis fácil será despois levalo a cabo. Hai publicacións nas que podemos encontrar modelos de diagnóstico, por exemplo, que unicamente teremos que contextualizar no noso centro (Subirats e Tomé, 1999). É importante coñecer recursos xa existentes para que non se perda o tempo en cuestións que xa outras persoas fixeron. Por exemplo, para a análise do centro educativo con perspectiva de xénero, para o uso inclusivo da linguaxe ou para o uso dos patios nos centros educativos.

En resumo, un plan de igualdade para un centro educativo non é máis ca un documento no que se pon negro sobre branco o que estamos facendo ben e en que temos carencias respecto a que sexa un centro coeducativo; clarificamos cales son os ítems que fan que un centro sexa coeducativo e cales son os que faltan no noso. Todo iso, no só para coñecer mellor a nosa contorna docente, senón para fomentar os nosos puntos fortes e para propoñer medidas ante os nosos puntos débiles. Ter un plan de igualdade é o primeiro paso para construír o noso centro como coeducativo, como centro que prevén as violencias machistas, como centro libre de *diversifobia*, como centro que mira o futuro con esperanza e con ilusión.

3. Análise do centro educativo con perspectiva de xénero

Coméntouse que será necesario empezar por unha análise de diagnóstico do noso centro respecto á igualdade. Este é un dos pasos máis importantes do plan de igualdade, porque a propia análise do noso centro iranos dando as pautas para propoñer as melloras, fixéndonos ben no que analizamos, xa teremos sinalados os temas prioritarios para o traballo posterior. Por iso, é importante que a análise a planifiquen persoas que teñen formación en igualdade, ou ben que se solicite o asesoramento externo dalgunha persoa experta niso, porque para analizar hai que aprender a mirar, hai que saber que é o uso non sexista da linguaxe e a súa importancia, hai que saber abesourar en libros de texto e materiais para descubrir os trazos sexistas, hai que coñecer cales son os síntomas da lgbtifobia, hai que aprender a desagregar por sexos todos os datos que necesitamos do noso centro, etc. Un plan de igualdade necesita persoas formadas para lideralo e en case todos os centros hai alguén que pode facelo ou ben se pode buscar axuda externa na formación permanente do profesorado.

En cada un dos asuntos analizados, sería conveniente ir xa sinalando os puntos fortes e os puntos débiles, así como as áreas de traballo que detectamos, é dicir, as propostas de mellora que imos observando. Este labor así feito xa desde a análise permítenos ter moito traballo avanzado, posto que unha vez terminado o diagnóstico só teríamos que decidir de todas as áreas de traballo detectadas cales imos priorizar, por cal empezaremos, etc.

A continuación, expónse unha listaxe de cuestións para analizar no centro educativo co fin de coñecelo e propoñer o seu paso a centro coeducativo.

- Linguaxe. Se ben o tema do uso non sexista da linguaxe sempre é polémico pola cantidade de reticencias que se amosan, aínda hoxe en día, sobre o seu uso, todas as persoas que traballamos en igualdade sabemos da súa importancia e sabemos que, ademais, é o primeiro paso para comezar a traballar a igualdade en calquera institución.

Nun primeiro momento, centrarase o estudo na utilización da linguaxe escrita no centro, aquela que se pode analizar cunha simple observación dos letreiros expostos, as comunicacións ás familias, as comunicacións internas, os boletíns de notas, etc.

Un segundo nivel de análise levaranos aos documentos oficiais do centro. A observación do uso non sexista da linguaxe en todos os documentos escritos do centro: a Programación Xeral Anual, o Proxecto Educativo, o Plan de

Acción Titorial, o Plan de Convivencia, as programacións de aula, etc. Do mesmo xeito, constatarase se nestes documentos oficiais do centro educativo aparece de maneira explícita o obxectivo de igualdade e como se concreta ese obxectivo.

E un terceiro estadio ou nivel de análise ocúpao a Linguaxe oral. A análise da linguaxe oral é máis difícil, posto que o uso oral é máis dinámico có escrito e ten menos posibilidade de revisión, é máis espontáneo e, polo tanto, ten máis posibilidades de erro. A este respecto, sería interesante analizar o uso oral no rexistro formal, é dicir, nas reunións, claustros e actos públicos; e no rexistro informal, que sería o usado nas comunicacións cotiás no centro. Esta análise é importante que se centre tanto no persoal docente como non docente, porque todas as persoas que traballan nun centro educativo dan unha imaxe determinada do propio centro.

- Celebracións puntuais. ¿Realízanse algunhas actividades para celebrar o 8 de marzo, Día internacional das Mulleres, ou para o 25 de novembro, Día internacional contra a violencia cara ás mulleres, ou para o 17 de maio, Día Internacional contra a homofobia, transfobia e bifobia? Cando se celebran días puntuais como o Día do Libro ou o Día da Paz, dáselles perspectiva de xénero?
- Accións concretas. En moitos centros prodúcense actuacións concretas de persoas, ben individualmente ou ben en pequeno grupo. É importante sinalar estas actuacións porque son significativas para o alumnado, aínda que non formen parte dunha acción sistemática e globalizada no centro. O coñecemento das persoas que traballan, desde a súa parcela, por unha educación para a igualdade é, ademais, básico para crear alianzas. Podemos preguntarnos, á hora de analizar este aspecto, se no noso centro se realizan exposicións con perspectiva de xénero, talleres externos desde algunha materia ou desde titorías que aborden a igualdade ou a prevención da violencia de xénero, unidades didácticas concretas que se enmarcan nas programacións de aula dentro de áreas ou materias concretas (ética, educación para a cidadanía, linguas, filosofía, ciencias, matemáticas, etc.), accións individuais de uso non sexista da linguaxe, visibilización do labor das mulleres de maneira explícita, etc.
- Materiais e libros de texto. Todos os materiais que o profesorado leva á aula dan unha imaxe da nosa sociedade e da nosa cultura e transmiten, á súa vez, valores e ideas. Polo tanto, é importante analizar se os libros de texto, os materiais, as unidades didácticas, os textos, as exemplificacións ou as ilustracións

transmiten igualdade ou, polo contrario, fomentan estereotipos e roles de xénero (Calero, 1999:50).

Así, o estudo de todos estes materiais debería basearse no tipo de linguaxe que se usa, se é sexista ou non; se as imaxes que se utilizan para ilustrar os diferentes temas presentan a diversidade que actualmente temos na nosa sociedade ou se dan unha imaxe estereotipada das profesións, as ocupacións e os intereses das persoas; a presenza ou ausencia de valores cando se tratan temas de coidado das persoas ou de labores domésticos ou de privacidade, a presenza ou ausencia de mulleres cando se tratan temas científicos, tecnolóxicos, históricos, deportivos ou de iniciativa persoal e éxito profesional; o sexo das persoas profesionais que aparecen, se están mediatizadas por unha división do traballo baseado no sexo; o protagonismo de mulleres e varóns nos diferentes temas que se tratan, se existen referentes de mulleres empoderadas, con autoridade social ou política, se aparecen varóns que sexan referentes dunha masculinidade non tradicional, se de maneira xeneralizada aparecen varóns como suxeitos das accións e mulleres como obxecto das accións; a achega de varóns e mulleres ao longo da historia en todos os ámbitos culturais, sociais ou políticos, resaltando que a achega das mulleres foi, tradicionalmente, invisibilizada e descoñecida para o común da cidadanía, etc.

- Acción titorial e orientación académica e profesional. O Plan de Acción Titorial afecta a todo o centro, desde o momento en que está dirixido a todos os grupos de alumnado, a través das titorías, así como ás familias.

Hai aspectos que sempre deben aparecer se a acción titorial ten perspectiva de xénero e serán esas cuestións a base desta análise ou estudo:

- Corresponsabilidade e repartición igualitaria dos labores domésticos entre varóns e mulleres.
- Centralidade no emprego, posto que a base da autonomía das persoas e da non dependencia é, precisamente, contar con ingresos e con certa autonomía económica.
- Actitude crítica ante os estereotipos que levan á discriminación. As titorías son espazos interesantes para este tipo de debates e de análises críticas, por iso debemos estudar se o Plan de Acción Titorial as contempla como unha das súas actuacións básicas, tendo en conta ademais que é a base para unha resolución pacífica de conflitos. Así, neste plan deberán aparecer actuacións que loiten contra a lgbtifobia, que fomenten o respecto ás diversidades, tanto a nivel interno como sobre todo a nivel externo. É a imaxe de

toda esa comunidade educativa ante a administración, ante a poboación e ante as familias; ademais, exerce o liderado educativo no propio centro, posto que é quen guía os proxectos nos claustros e nas diferentes reunións do profesorado. Por iso, é moi importante o apoio e a implicación do equipo directivo na educación para a igualdade. É, polo tanto, un elemento importante o analizar a actitude do equipo directivo neste sentido: uso non sexista da linguaxe nos escritos e nos actos oficiais, interese no nomeamento de representante de igualdade e coordinación con esa persoa, apoio á elaboración do diagnóstico con perspectiva de xénero, presentación dos datos desagregados por sexos en resultados académicos e convivencia que permita a detección de carencias, imaxe coeducativa da web do centro (linguaxe, ilustracións, estereotipos, etc.).

- Biblioteca escolar. A biblioteca escolar recolle todas as lecturas, tanto literarias como de consulta, do centro. Todos eses materiais transmiten unha forma de ver o mundo e, nalgúns casos, presentan estereotipos sexistas que hai que analizar. A actuación de diagnóstico na biblioteca escolar centrarase sobre todo en realizar un estudo do material que actualmente se ten na biblioteca: cantas mulleres aparecen nos libros, en que accións adoitan aparecer, que estereotipos transmiten, de quen é o protagonismo nas obras, que personaxes se relacionan coas tarefas domésticas, co coidado das persoas, co éxito profesional, coa aventura e o deporte, de cantas escritoras hai libros nas estanterías, etc. Sobre todo en bibliotecas escolares de centros que levan funcionando moitos anos, hai que ter especial coidado con que non haxa exemplares homofóbicos nin explicitamente sexistas, sobre todo en seccións como Relixión ou Ética. Esta apreciación pode parecer moi obvia, pero sabemos de bibliotecas escolares nas que non houbo un expurgo significativo e consérvanse volumes que defenden ideas ilegais actualmente. Nestes casos, faise necesario un expurgo sistemático, baseado en criterios pedagóxicos e de igualdade.
- Plan de convivencia. O noso alumnado ten unha idade na que é importantísima a construción da súa identidade, por iso, o Plan de Convivencia debería incluír actuacións referidas á construción da masculinidade e a feminidade no noso alumnado, os estereotipos e prexuízos de xénero que sustentan a súa ideoloxía de vida, as discriminacións por razón de sexo e de diversidade sexual que se poden producir no centro. Para todo isto é fundamental que o Plan de Convivencia contemple protocolos que respondan a todas as situacións mencionadas: acoso sexual, agresión sexista, lgbtifobia, etc.

- Espazos. Tamén é importante o uso que se fai de patios, pavillóns deportivos, espazos de convivencia e aulas, por parte de alumnos e alumnas. É unha realidade moi estendida que o centro dos patios sexa usado por un número reducido de alumnos para deportes de balón e que o resto de alumnos e case todas as alumnas ocupen a periferia das canchas.
- Educación afectivo-sexual. A educación afectiva-sexual nos centros educativos debe estar libre, en todo momento, de prexuízos, así debe atender a diversidade sexual, que é un dereito da cidadanía, e non debe transmitir mensaxes discriminatorias aínda estendidas na nosa sociedade. Tamén debe planificarse unha educación afectivo-sexual afastada da idea coitocéntrica tan xeneralizada, que responda a unhas relacións igualitarias e equitativas.
- Formación do profesorado. Unha das cuestións para analizar no noso centro é o nivel de formación en igualdade co que conta o profesorado. Esta análise é realmente fácil, cun simple cuestionario no que se lle pregunte ao profesorado sobre se algunha vez asistiu a un curso sobre igualdade, ou se realizou algún proxecto coeducativo.

Como en temas de saúde, unha boa diagnose é o inicio dun tratamento acaído; así ocorre en educación, porque analizar o contexto no que traballamos, con perspectiva de xénero, permítenos coñecer o noso centro educativo e propoñer as prioridades para previr as violencias machistas. Construír un centro coeducativo, pasar da escola mixta á coeducativa non é un proceso rápido, o máis importante é que todo o que fagamos teña boa base e sexa realmente significativo para o noso alumnado. Pero sempre hai que recordar que analizar non serve de nada se despois non se pasa á acción e se avalían as actuacións curso a curso. Analizar para actuar, esa sería a premisa dun bo Plan de Igualdade.

Kika Fumero

Naceu en Tenerife, nas Illas Canarias. Defínese ante todo como feminista e activista lesbiana. É Profesora de Francés de Secundaria desde 2004 e Tradutora Xurada en Lingua Inglesa desde 2001. É especialista en coeducación, violencia de xénero e diversidade LGBTI e conta con varios títulos de posgrao vinculados ao estudo de políticas públicas, violencia de xénero, educación e diversidade, así como cunha experiencia de dez anos impartindo formación nestas áreas en centros de profesorado, universidades e a persoal técnico de institucións públicas e privadas, institutos da muller, etc. Ademais, participou como relatora en Xornadas e Congresos en distintos países da Unión Europea como Italia, Francia, Bélxica e Malta. Está acreditada como Coordinadora de Igualdade pola Consellería de Educación de Canarias e é coautora de *Desconocidas y Fascinantes* (editorial Egales, 2013) e de *Escuelas libres de violencias machistas* (Edicións UIB, 2016). Escribiu numerosos artigos en revistas de Educación sobre Coeducación e Diversidade LGBTI nos centros educativos. Actualmente forma parte da Junta Directiva da *European Lesbian* Conference* e é Co-Directora da Área de Investigación.

Pupitres arco iris

Kika Fumero

Se non nos definimos a nós mesmas, outros nos definirán no seu beneficio e detrimento noso.

[Audre Lorde (2003), *A irmá estranxeira*]

1. Introducción

Atender a diversidade nas nosas aulas é unha das principais tarefas que temos como docentes. Máis aló dos contidos das materias, os centros educativos deben protexer a integridade física e psíquica do alumnado e ofrecerlles unha contorna segura e saudable na que poder desenvolver a súa personalidade en liberdade e segundo uns valores baseados na igualdade de condicións e oportunidades.

A diversidade afectivo-social e de xénero, é dicir, a atención ao alumnado LG-BTI e a prevención de calquera tipo de discriminación cara a el atópanse entre os principais alicerces da Coeducación. Xa que logo, se o noso obxectivo é construír un centro coeducativo, este debe atender e dar resposta tamén a esa realidade, co fin de ir subsanando os resultados que nos amosan algúns estudos, como o levado a cabo polo Equipo de Educación de COGAM baixo o título “LGBTfobia en las aulas 2015”. Segundo o dito estudo, o 40% do alumnado na etapa de Secundaria cre que a orientación sexual distinta á heterosexualidade pode cambiarse a base de esforzo; o 15% do alumnado entrevistado considera que as persoas LGBTI non merecen os mesmos dereitos; o 30% sente noxo ou rexeitamento ante dúas

persoas do mesmo sexo que se bican; e, como consecuencia lóxica de todo isto, o 80% do alumnado LGBTI aínda non saíu do armario nestas etapas. Atendendo estes datos, podemos afirmar que sen diversidade afectivo-sexual e de xénero non hai igualdade.

Ollar cara a outro lado e permanecer en actitude pasiva fainos cómplices da violencia dentro do sistema educativo público do noso País. Tal e como sinala Javier Cercas, “a violencia escolar non pode senón ser o primeiro problema da escola, porque a violencia é o fracaso total da educación, porque onde triunfa a violencia non hai educación posible”.

A continuación veremos quen son os protagonistas desta diversidade en concreto e como integrala nas nosas aulas e centros co fin de chegar a construír un centro Coeducativo-Lgbti no que todas e todos, coas súas diversidades e especificidades, teñamos un lugar libre de violencias no que toda a comunidade educativa atope a oportunidade de poder compartir, aprender e crecer desde o respecto e a empatía.

2. Aprendemos quen é quen no mundo LGBTI

Tras o conxunto de letras LGBTI atopamos unha serie de identidades que representa a parte do noso alumnado. Se ben é certo que orientacións como lesbiana, gai ou bisexual están á orde do día e en principio non nos custa recoñecelas, identidades como transxénero ou transexual pódennos resultar algo máis alleas. Neste apartado intentaremos achegarnos a estas distintas realidades co fin de coñecer –ou descubrir– un pouco máis as súas propias especificidades. Ademais, describiremos algúns termos e expresións relacionados.

LGBTI: Lesbianas, gais, bisexuais, trans e intersexuais.

Orientación sexual: defínese a orientación sexual de cada persoa respondendo aos interrogantes de por quen sinto desexo, quen me gusta ou a quen amo. Débese de entender que sentir atracción momentánea por alguén ou manter relacións esporádicas con alguén do teu mesmo sexo non implica necesariamente ser gai, lesbiana ou bisexual. De feito, terán que ser as propias persoas as que se identifiquen como tales, é dicir, non podemos establecer ou identificar quen é quen. Se nalgún momento un alumno ou alumna sentise confusión ao respecto, sería recomendable presentarlle a seguinte definición de “homosexual” que José Ignacio Baile fai no seu libro *El joven homosexual*: “a homosexualidade é a tendencia interna e estable a desexar afectiva e sexualmente persoas de

igual sexo, con independencia da súa manifestación en prácticas sexuais”. Esta definición parte da base de que, independentemente de se temos relacións sexuais ou non con persoas do noso mesmo sexo, a homosexualidade vai máis alá dos actos sexuais; é dicir, ten que ver coa nosa identidade, co que sentimos e desexamos (e non só con isto último) de xeito estable e duradeiro no tempo.

Identidade de xénero: a identidade de xénero responde ao interrogante de que sentimos que somos: muller, home ou ningunha das anteriores.

Cissexualidade: aquelas persoas non transexuais, é dicir, aquelas persoas cuxo sexo asignado ao nacer se corresponde co sexo sentido. Existe moita polémica ao redor deste termo porque moitas teóricas considerámo-lo un termo bioloxista e que, polo tanto, encádranos no biolóxico obviando o cultural e o psicolóxico. De calquera xeito, “cissexual” é un termo de recente incorporación, que nace co obxectivo de nomear aquelas persoas que non son transexuais (ao igual que o termo “heterosexual” xorde a raíz de que se comezara a falar das persoas homosexuais, co fin de nomear a quen amaba e desexaba persoas de distinto sexo).

Disforia de xénero: discordancia entre o sexo biolóxico e o sexo psicolóxico (este último tamén chamado “sexo sentido”).

Trans: cando falamos de persoas trans, incluímos persoas transexuais, transxéneros e travestís. Vexamos a continuación a quen fai referencia cada identidade.

Transexual: fai referencia a aquelas persoas cuxo sexo asignado ao nacer non se corresponde co sexo sentido e desexan levar a cabo a reasignación do seu sexo biolóxico. Non debemos confundir “identidade de xénero” con “orientación sexual”, é dicir, unha cousa é quen es ti (Violeta ou Gael) e outra moi distinta cara a quen proxectas o teu desexo e os teus sentimentos, é dicir, a quen desexas ou a quen amas. As persoas transexuais, polo tanto, poden ser heterosexuais, homosexuais ou bisexuais.

Para definir ou facer referencia a unha persoa transexual, debemos empregar sempre o destino e non a orixe, é dicir, diremos “home transexual” (de muller a home) ou “muller transexual” (de home a muller). O procedemento mediante o que se rectifica o sexo asignado no nacemento e se asigna o que é máis acaído á identidade de xénero dunha persoa coñécese como “reasignación sexual” (e non como cambio de sexo). Debemos ter en conta que as persoas transexuais non cambian de sexo, senón que se lles reasigna o sexo que lles foi asignado ao nacer.

Transxénero: fai referencia a persoas cuxo sexo ou xénero asignado ao nacer non se corresponde co sexo ou xénero sentido e non desexan levar a cabo a reasignación do seu sexo biolóxico. É un tránsito de xénero, non de sexo. As persoas transxénero non se senten nin home nin muller, aínda que se refiren a elas mesmas en masculino ou en feminino. Un referente de activista transxénero é Miquel Missé. Os seus traballos, publicacións e vídeos son recomendables para entender a identidade das persoas transxénero. O seu libro “Transexualidades: Otras miradas posibles” é moi clarificador e de fácil comprensión para quen se inicia nestes temas.

Travestí: aquelas persoas que «esporadicamente visten e actúan cos códigos do xénero oposto, aínda que na súa vida social e cotiá se identifiquen co xénero que lles foi atribuído ao nacer» (Missé, 2013).

Intersexual: aquela persoa cuxos cromosomas non encaixan na fórmula XX ou XY, senón que desenvolven características (externas ou non) de ambos os sexos. Antigamente estas persoas eran denominadas “hermafroditas”, pero afortunadamente hai anos que o colectivo intersex vén reivindicando a súa propia identidade e dereitos. Hoxe en día supón, non só un apelativo erróneo, senón un insulto e falla de respecto cara ás persoas intersexuais, que se caracterizan por posuír unha bioanatomía que non responde aos estándares culturalmente asociados á corporalidade feminina ou masculina. Esta diversidade corporal pode presentarse baixo diversas formas.

Homotransfobia ou *diversifobia*: ambas as expresións fan referencia ao rexeitamento ou antipatía cara ás persoas lesbianas, gais, bisexuais, trans e intersexuais, ou ben cara a aqueles que aparentan selo ou corren o risco de que as relacionen con algunhas destas identidades. O temor que algunhas persoas senten a ser confundidas e etiquetadas “lesbiana, gai ou bisexual” é o que chamamos “medo ao contaxio do estigma”. Este medo fai que en moitas ocasións o alumnado testemuña dun (posible) caso deste tipo de acoso se manteña á marxe e non actúe, o que dificulta aínda máis que poida detectarse por parte do centro responsable. Esta actitude de indiferenza aparente ante un ataque homófobo, por exemplo, é o que chamamos homofobia pasiva. É moi común e vén motivada polo temor a converterse nun novo branco de discriminación e ataques.

Acoso homotransfóbico o lgbtifóbico: fai referencia ao acoso motivado pola aversión, rexeitamento ou antipatía cara ás persoas lesbianas, gais, bisexuais, trans e intersexuais. Ata hai moi pouco, “acoso homofóbico ou transfóbico”.

A día de hoxe, co fin de atender todo o colectivo –todas as letras–, é cada vez máis común empregar o termo *lgbtifóbico*.

A homofobia e a transfobia nos centros educativos dificulta o desenvolvemento da identidade do alumnado LGBTI e deteriora o libre desenvolvemento da súa personalidade, someténdoo así á exclusión educativa e/ou social. A homotransfobia pódese lidar a nivel educativo da mesma maneira en que loitamos contra a xenofobia, o racismo e o sexismo. Á fin e ó cabo, estas fobias non son máis que o medo e o rexeitamento cara á alteridade, cara ao diferente; por tanto, abrir as mentes cara á diversidade é abrir as portas das aulas ao mundo e crear unha cidadanía inclusiva e aberta á riqueza humana (Fumero, Moreno y Ruiz, 2016).

Outro concepto clave que debemos barallar é a **interseccionalidade**. Este concepto vén destacar como distintas fontes estruturais de desigualdade (como a clase social, o xénero, a sexualidade, a diversidade funcional, a etnia, a nacionalidade, a idade, etc.) manteñen relacións recíprocas. É dicir, non se trata tanto de sumar os efectos de cada forma de exclusión, senón de examinar as distintas repercusións e consecuencias que estas relacións recíprocas poden carrexar segundo o contexto e o xeito de encarnalas cada persoa na súa contorna (Platero, 2012).

Para entender mellor o concepto de interseccionalidade, poremos como exemplo a Audre Lorde, autora da frase coa que abrimos este capítulo. Audre Lorde non só era muller e lesbiana, tamén era negra, nai, feminista e, nos seus derradeiros anos enfrontouse, ademais, á diversidade corporal, xa que se viu sometida a unha mastectomía a raíz dun cancro de mama que remataría coa súa vida. Durante o proceso da enfermidade, tivo que lidar cos médicos que a atenderon e aconsellábana certamente da reconstrución da mama co fin de poder “reinsertarse no mundo social”. Lorde adicou os derradeiros anos da súa vida como activista á loita polos dereitos das mulleres no ámbito da medicina. Esta escritora afroamericana non era só muller e lesbiana, senón que tamén *interseccionaban* nela outras identidades como a identidade negra ou afro, a identidade de feminista e a identidade de nai. O seu caso é un claro exemplo de interseccionalidade. Con este concepto preténdese explicar que as persoas non nos definimos por unha soa identidade ou característica, senón que pode haber varias que as *interseccionen* e condicionen. O obxectivo do dito concepto é o de evitar a tendencia a homoxeneizar as persoas e o de asimilar as diferenzas duns ou outros grupos sociais, xa que todas as persoas somos distintas e diversas, e soamente iguais ante a lei. O que entendemos por igualdade, por tanto, ten que ser legal, é dicir, non podemos pretender a igualdade co fin de homoxeneizar as persoas ou grupos sociais, xa que

a nivel persoal cada individuo é único en si mesmo, coas súas propias características persoais (identidade e personalidade) e sociais (educación, clase, etnia...).

3. Como transmitir valores que atendan e integren a diversidade

Ao analizar o currículo das materias de Secundaria ou Bacharelato, ou ben o currículo oculto en cada unha delas, detectamos que a realidade LGBTI é invisible, é dicir, que a este alumnado non se lle amosan referentes históricos nin actuais de identidades parecidas; e cando, en idades temperás, comezan a escoitar e falar da que será a súa orientación sexual ou identidade de xénero, é baixo a forma de insulto e estigma (Cogam, 2016). A antropóloga Belén Molinuevo Puras afirma que “se nos centramos en que tipo de vidas e de contorna social teñen os adolescentes LGBT, o feito de que os distintos espazos da súa vida sexan percibidos como eminentemente homofóbicos e transfóbicos, significa que han vivir decontino co medo de ser descubertos e do rexeitamento que terán se se sabe” (Molinuevo, 2008).

A visibilidade é a maior necesidade que temos as persoas LGBTI: a necesidade de ter referentes nos que vernos representadas. Poñamos un exemplo para entendelo mellor: se un alumno se identifica como gótico e a música que lle apaixona é o rock metal, sentirá a necesidade de atopar referentes entre os seus iguais e unirase con compañeiros e compañeiras que tamén sexan góticos e compartan con el os mesmos gustos musicais e estilo de vida. Só así poderá debater sobre os temas que lle interesan, intercambiar opinións, ampliar coñecementos mediante o diálogo co resto de iguais e nutrirse dos referentes –negativos e positivos– que vai atopando co fin de ir construíndo e desenvolvendo unha parte da súa identidade.

Este mesmo exemplo pode ser trasladado ao alumnado que ten unha orientación sexual ou identidade de xénero distinta da hexemónica. Permitir que medren sen referentes cos que identificarse supón obstaculizar a súa participación plena na vida escolar –e social– e privalos de opcións consideradas como fundamentais para o seu desenvolvemento e crecemento persoal.

Para educar en valores coeducativos-lgbti non fan falla máis recursos (humanos, económicos, loxísticos, etc.) dos que temos á nosa disposición. A continuación veremos unha serie de pautas que todo o mundo pode levar a cabo a nivel persoal desde o seu rol de docente, xa sexa nos centros como nas súas propias

materias. O seguimento desta pautas contribuirá a fomentar unha convivencia enriquecedora na diversidade.

a) **Curriculum oculto.** O noso discurso cotián ten que ser integrador, aberto á diversidade. Non podemos pretender que un alumno ou alumna saia do armario porque o noso obxectivo é que nunca entre nel, que crezan libres dende a base, é dicir, dende a infancia. Por tanto, debemos abrírlles as portas e mostrarlles un espazo acolledor onde teñan cabida el, ela, o seu curmán racializado, a súa irmá lesbiana, a súa veciña bisexual, as súas dúas nais, o seu tío gai, a súa mellor amiga adoptada, o seu avó con diversidade funcional, etc. Deixar nas súas mans a tarefa de saír do armario implica sometelos a unha acción que lles pode producir inseguridade e estrés emocional. A diversidade afectivo-sexual e de xénero é aínda hoxe un branco doado de discriminacións, de aí a necesidade de acompañalos no proceso de autoidentificación, asegurándonos de que educamos o resto do alumnado nuns valores baseados na pluralidade das persoas. Un dos nosos compromisos como docentes debe ser o de incorporar a diversidade no noso discurso dentro do ámbito educativo. Sinalamos a continuación algúns exemplos prácticos:

- Non presupor as familias do noso alumnado. Se necesitamos coñecer máis sobre as persoas coas que vive, formularlle a pregunta do seguinte xeito: vives coas túas dúas nais, coa túa nai e o teu pai, cos teus dous pais, co teu avó e avoa...? O obxectivo é amosarlle mediante o noso discurso —e que así o sinta— que calquera resposta que dea será acollida con naturalidade. Non temos que agardar a que o supoña, senón mostrarllo. Deste xeito o resto do alumnado tamén o escoitará e, se xorden comentarios, teremos unha oportunidade para abrir o debate da diversidade familiar.
- Non presupor que todo o noso alumnado é heterosexual. Ás veces sen decatarnos facemos alusión a parellas ou a situacións familiares baseadas na heterosexualidade. Ao ser considerada como “a opción por defecto”, resulta lóxico que as persoas se presupoñan heterosexuais a menos que amosen ou argumenten o contrario. Esta presunción de algo que tal vez non somos, supón unha carga dolorosa para o colectivo LGB e, en particular, para os/as adolescentes LGB, máxime se temos en conta que a adolescencia é un período durante o cal se producen varias experiencias de desenvolvemento de suma importancia, tales como o da identidade propia con que desenvolverse e presentarse fronte ao resto e coa que ocupar un lugar na súa contorna social. Tal e como afirma a OMS, “aínda que a adolescencia é

sinónimo de crecemento excepcional e grande potencial, constitúe tamén unha etapa de riscos considerables, durante a que o contexto social pode ter unha influencia determinante”. A represión da expresión da homosexualidade, o estigma socialmente construído cara a calquera manifestación pública da mesma, a súa invisibilidade no currículo formal e oculto dentro do sistema educativo e a súa ausencia no imaxinario colectivo conforman as catro patas dun armario social e cultural que exerce opresión e dor cara ás persoas LGB. Canta máis diversidade amosemos nos exemplos que empreguemos co alumnado, con maior naturalidade asimilarán as distintas orientacións sexuais e identidades de xénero.

- b) **Curriculo formal.** O discurso formal, é dicir, o contido curricular de cada materia debe ir en consonancia cos valores dunha educación coeducativa-lgbti. A diversidade afectivo-sexual, así como a igualdade entre rapaces e rapazas en xeral, debe ser transversal, de xeito tal que impregne os contidos impartidos. Cada materia ofrécenos múltiples xeitos de visibilizar as distintas diversidades que asisten diariamente á escola ou coas que convivimos fóra dela.
- c) **Curriculo omitido.** O que non se nomea, non existe. O que no se visibiliza, non se ve. O que non se ensina, non se aprende. Contar con referentes e información é requisito *sine qua non* para poder apprehender unha realidade e integrala no noso mundo simbólico. Todas as materias sen excepción présentanse a dar visibilidade á diversidade LGBTI: nas frases e textos empregados en Lingua e nos distintos idiomas; nos enunciados de problemas e exercicios en Matemáticas, Física e Química ou Tecnoloxía; en personaxes históricos e referentes da historia de todos os ámbitos; etc. Partindo da base de que os ditos contidos e realidades non estaban incluídos na nosa formación académica nin como docentes, o primeiro paso será investigar e reformular o contido das nosas materias incorporando esta nova perspectiva co fin de ser quen de visibilizar este currículo omitido.
- d) **Atender o alumnado trans.** Como docentes debemos saber o perigo que supón explicarlle a transexualidade ao noso alumnado como “persoas que nacen nun corpo equivocado” ou “persoas que se senten encerradas no seu propio corpo”. Transmitir esta idea fai que o noso alumnado asuma o seu corpo como erróneo ou fallido e o único xeito que hai de se desprender dun corpo equivocado é desfacerse del. A taxa de suicidio do alumnado trans é moito maior que a do resto de adolescentes, polo que debemos aprender a acompañalos no seu tránsito, a respectar como e cando desexan modificar e a ensinalles que nas

nosas aulas son benvidas todas as identidades do noso alumnado: só así poderemos conseguir que se acepten, que sexan aceptadas e aceptados e que non se rexeiten. Con este fin, un primeiro paso é ensinar que os seus corpos non están equivocados, nin estas persoas están encerradas en si mesmas. Máis ben é a sociedade a que está equivocada, e isto sucede por diversos motivos, entre eles o descoñecemento e a desinformación, o que provoca que as persoas trans se sintan atrapadas, non nos seus corpos, senón na sociedade que os rodea.

- e) **A diversidade como oportunidade de enriquecemento.** A diferenza non debe xerar nunca desigualdade, moi polo contrario, debe ser unha fonte de aprendizaxe e enriquecemento para toda a comunidade educativa. A diversidade do ser humano –cultural, étnica, relixiosa, de orientación sexual, de identidade de xénero, de ideoloxía, etc.– é unha oportunidade única para nos enriquecer, aprender a convivir coas demais persoas e para fomentar o pensamento crítico.
- f) **Visibilizar e investigar pola nosa conta as distintas realidades do noso alumnado LGBTI.** Espertar o noso interese e informarnos e formarnos pola nosa conta mediante o acceso a lecturas relacionadas con este tema. Así mesmo, podemos achegarnos ao que xa se ten posto en marcha noutros centros e/ou comunidades: aprender do que xa está feito para non gastar enerxías no que xa existe axúdanos a canalizar as forzas e a avanzar no que queda por facer.
- g) **As bibliotecas:** As bibliotecas escolares son unha gran ferramenta para potenciar a coeducación. Todos os centros educativos contan con unha, independentemente do seu tamaño. As bibliotecas son espazos que se deben abrir ao alumnado para invitalos á reflexión, á investigación e á aprendizaxe persoal desde a autonomía e as motivacións e intereses propios. Polo tanto, é importante facer de cada biblioteca escolar un espazo cálido onde o alumnado se sinta acollido e que permita o acceso ao coñecemento e ao saber. É por isto que debemos coidala e integrala no noso proxecto coeducativo ou no noso plan de igualdade e asegurarnos de que creamos Bibliotecas Coeducativas e multicolores, é dicir, bibliotecas que velen pola igualdade e que integren entre o seus andeis a perspectiva de xénero, a interculturalidade e as distintas identidades sexuais e de xénero.
- h) **Coherencia.** Tal vez resulte evidente que se deba amosar coherencia coa coeducación nas distintas situacións que se dean nos centros educativos (tanto nas aulas, como nos corredores, salas de profesorado, cafeterías, patios, etc.), porén, unha das nosas carencias máis habituais como profesorado é precisa-

mente a coherencia. Non só debemos educar coa palabra, senón tamén cos feitos e as accións: tanto os chistes sexistas ou homófobos na cafetería, na sala do profesorado ou nos corredores, como a pasividade ante unha situación de discriminación da que sexamos testemuñas, fainos cómplices das desigualdades e do acoso cara ao alumnado e o resto de comunidade educativa. Se partimos da base de que a nosa educación académica careceu de perspectiva de xénero e, polo tanto, non fomos formados en igualdade, resulta fundamental levar a cabo un exercicio de autoanálise e de revisión persoal. Só transformándonos seremos quen de transformar.

i) **Explotar os recursos ao noso alcance.** Facer uso das oportunidades que nos dá a contorna. Hai asociacións feministas e LGBTI ou ben institucións públicas que traballan tanto pola igualdade entre homes e mulleres como pola diversidade afectivo-sexual e de xénero. Moitas destas asociacións e institucións teñen proxectos educativos e ofrecen charlas e actividades para alumnado e profesorado. Unhas e outras representan un aliado fundamental e podemos traballar conxuntamente con elas como reforzo do que fagamos, como introdución a estes temas, como prevención ou como actuación en caso de situación de risco. Así mesmo, outro recurso ao noso alcance é o de achegar a sociedade á aula e viceversa. Seguramente coñeceremos persoas artistas e/ou activistas que adican a súa creatividade e o seu tempo á loita pola igualdade. Un encontro entre o centro e estas persoas sería unha oportunidade magnífica para ofrecer unha pluralidade de voces e fomentar o debate desde outra perspectiva: desde a cultura.

j) Entre os nosos **obxectivos como docentes**, deben figurar os seguintes con respecto ao noso alumnado:

- Que sexa libre de amar a quen desexe.
- Que estableza relacións sas.
- Que todas e todos vivan os seus primeiros bicos con alegría.
- Que non se avergoñe nunca de amar nin de ser diferente.

Trátase, en definitiva, de levar a igualdade legal que existe no noso país ao interior do sistema educativo a través do noso discurso, das nosas materias e, sobre todo, do noso exemplo diario.

Por último, non esquezamos compartir as experiencias que teñamos co resto de docentes que coñezamos. Regalar as nosas propias experiencias non só nos axudará a non nos sentir en soidade nesta aventura coeducativa-lgbti, senón que,

ademais, é un exercicio de xenerosidade que fará moito máis fácil, máis rápido e máis levadeiro o camiño cara á igualdade real e efectiva.

4. Bibliografía

- BAILE, José Ignacio (2007): *Un joven homosexual*. Editorial Desclee, Bilbao.
- FUMERO, K., MORENO, M. y RUIZ REPULLO, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Edicions UIB, Islas Baleares.
- COGAM, (2016). BENÍTEZ, E. (coord.). *LGBTfobia en las aulas 2015: ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Madrid: Grupo de Educación de COGAM, 2016.
- COGAM. (2013). Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España. Federación estatal de lesbianas, gais, bisexuales y transexuales. Disponible en <http://www.felgtb.org/rs/2447/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/bd2/>
- MISSÉ, M. [2013]. *Transexualidades. Otras miradas posibles*. Egales, Barcelona.
- MOLINUEVO PURAS, Belén (2008). Las actitudes de los adolescentes y jóvenes ante la diversidad sexual. En *Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización*. Colección Derechos Humanos “Francisco de Vitoria”. Bilbao: Ararteko. Disponible en http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_1819_1.pdf
- PICHARDO, J.I. (coord.) (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*, 06/08/16. <http://www.felgtb.org/rs/467/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/c11/filename/adolescentes-ante-la-diversidad-sexual2.pdf>
- PLATERO, Lucas (2012). *Intersecciones. Cuerpos y Sexualidades en la Encrucijada*. Bellaterra, Barcelona.

Son Doutora en Socioloxía pola Universidade Pablo de Olavide de Sevilla coa tese titulada: *Os chanzos perversos do amor. O proceso da violencia de xénero na adolescencia*. Realicei o mestrado ERASMUS MUNDUS en Estudos das Mulleres e de Xénero pola Universidade de Granada e a Universidade de Utrecht (Holanda) e o postgrao de Experta en Xénero e Igualdade de Oportunidades pola Universidade de Granada. Licencieme en Ciencias Políticas e Socioloxía pola mesma universidade.

Dende o ano 2000, traballo como consultora, asesora, e investigadora en coeducación e prevención da violencia de xénero en adolescentes e xoves. En 2017 recibín o Premio Meridiana, da Xunta de Andalucía, por este labor.

Entre as miñas publicacións máis relevantes están:

La violencia sexual en adolescentes de Granada. Concello de Granada, 2017.

Escuelas libres de violencias machistas. Universidade das Illas Baleares. Con Kika Fumero e Marian Moreno, 2016.

Cambios sociales y género. Anaya. Con Marian Moreno, 2016.

Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes. Instituto Andaluz da Muller, 2016.

Las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia: graduando violencias cotidianas. Deputación de Jaén, 2014.

Traballando a prevención da violencia de xénero na adolescencia

Carmen Ruíz Repullo

1. Introducción: poñendo cara á violencia de xénero na adolescencia

Cada pouco tempo atopámonos nos medios de comunicación algunha noticia sobre violencia de xénero que ten como protagonista á poboación adolescente e nova, o que nos leva a preguntarnos que papel pode adoptar a escola non só na detección destas violencias machistas, senón sobre todo na sensibilización e prevención das mesmas. Pero para iso é necesario unha formación especializada do profesorado sobre esta materia coa finalidade de obter os coñecementos, estratexias e recursos para facer fronte a esta violencia contra as mulleres, violencia machista, violencia de xénero ou violencia patriarcal, como se vén nomeando.

Tomaremos como referencia o concepto de violencia de xénero, por ser o contemplado pola *Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero*¹, en cuxo Título Preliminar vén definida como manifestación da discriminación, a situación de desigualdade e as relacións de poder dos homes sobre as mulleres, exercece sobre estas por parte de quen sexan as súas cónxuges ou de quen estean ou estiveren ligados a elas por relacións similares de afectividade, aínda sen convivencia. Unha definición que xa apunta cara a quen se exerce a violencia (mulleres), quen a exerce (homes) e o por que

¹ Consultable en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760> (data de consulta: 22 de xuño de 2018).

se exerce (sistema patriarcal), conceptos claves que nos deben quedar claros para previr, detectar e actuar contra esta violencia.

Pero pese a que a Lei 1/2004 foi unha das máis avanzadas a nivel internacional, reducía a violencia de xénero a aquela que ocorría unicamente dentro de relacións afectivas, isto é, no marco dunha relación de parella. Hoxe en día este concepto estase modificando xa que en 2014 España ratificaba o Convenio do Consello de Europa sobre prevención e loita contra a violencia sobre a muller e a violencia doméstica de 2011 (Convenio de Estambul)², que obriga á ampliación do mesmo incluíndo outras formas de maltrato e agresión contra as mulleres non relacionadas necesariamente co marco da parella ou dunha relación de afectividade: acoso sexual, matrimonios forzados, mutilación xenital feminina, trata de mulleres e nenas con fins de explotación sexual, etc.

Hai que ter moi claro, que a violencia de xénero non se debe ao comportamento concreto dunha serie de mozos, senón que, como se sinala na súa definición, débese basicamente a un fenómeno estrutural que afunde as súas raíces nas asimetrías de poder entre mulleres e homes, entre mozas e mozos. Esta é a principal causa da violencia contra as mulleres: o feito de ser mulleres nun sistema social, cultural, económico e simbólico que as quere situar nunha posición subalterna. Á súa vez, nestas asimetrías a masculinidade hexemónica, situada no poder, utiliza o dominio para non perder a súa posición; así, canto máis risco percibe, canto máis avanza a igualdade, máis utiliza o seu armamento físico, ideolóxico e simbólico para frear o avance. Este dominio é desenvolvido en todos os ámbitos, públicos e privados. Trátase dun problema que o sistema patriarcal quixo manter en privado, pero que cada día faise máis público.

2. Tipos de violencia de xénero na adolescencia

Aínda que a forma máis recoñecida de violencia de xénero na adolescencia sexa a que ten lugar dentro das relacións de afectividade, tamén habemos de atender a outras formas de maltrato que ocorren dentro e fóra desta relación afectivo-sexual. Falamos concretamente da violencia sexual e da ciberviolencia de xénero. Vexamos detidamente cada un destes tipos de violencia de xénero e a súa relación coa adolescencia.

² Consultable en: <https://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/internacional/consejoeu/CAH-VIO.pdf> (Data de consulta: 12 de xuño de 2018).

2.1. Violencia dentro dunha relación de afectividade

Non hai tantos anos que á violencia de xénero que ten lugar en mozas menores dentro das súas relacións afectivas se lle presta a atención que merece. Os datos non deixan indiferente a unha sociedade que presume de modernidade e democracia. Segundo o Consello Xeral do Poder Xudicial³, en 2017, o número de mozas menores con algún tipo de medida cautelar por ser vítimas desta violencia ascendía a 867, mentres que o número de mozos menores con medidas cautelares condenados por este tipo de delito situábase en 249, unha porcentaxe moi superior ao do ano anterior no que atopamos 164 mozos menores de idade. Pero por que segue existindo esta violencia de xénero nas parellas máis novas? A resposta é ben sinxela, porque segue existindo un sistema machista, moito máis sutil que antes, pero ao mesmo tempo moito máis perverso, xa que utiliza argumentos máis refinados, pero coa mesma finalidade que antes: manter a posición de superioridade dos homes sobre as mulleres. É o que Lorente (2009) denomina Neomachismo ou Postmachismo. Tamén existen outras causas máis concretas como son a configuración do amor romántico ou a construción da masculinidade hexemónica. Pola súa banda, o amor romántico podemos entendelo como unha construción social cuxa análise habemos de realizar de xeito contextualizado, é dicir, non se entende hoxe en día o amor da mesma maneira que hai cincuenta anos, nin tampouco se entende igual que noutras culturas na actualidade. Actualmente na nosa contorna, o seu contido é transmitido mediante os distintos axentes de socialización, especialmente polos medios de comunicación, que se converteron nun dos principais propagadores de ideas, modelos, comportamentos e roles. Con todo, lonxe de pensar que dita transmisión se fai desde parámetros igualitarios, observamos que estes medios convértense nun tentáculo do patriarcado potencian-do modelos de feminidade e masculinidade hexemónicos e pautas de relacións de parella insanas e ata violentas. Con esta afirmación non queremos dicir que os medios non tiveran a mesma influencia ou propagación de valores machistas en décadas anteriores. Con todo, o que chama a atención é que, ao mesmo tempo que se promove desde as institucións a tan ansiada igualdade entre mulleres e homes, se sigan realizando este tipo de producións (Rubio, 2009). Falamos dun amor romántico cuxos andamios se sosteñen sobre uns mitos amorosos que están moi presentes na nosa adolescencia. Estes mitos producen crenzas

3 Consultable en: <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/?filtroAnio=2017> (Data de consulta: 12 de xuño de 2018).

compartidas sobre o “verdadeiro amor”, da verdadeira natureza do amor. Con todo, sustentan un ideal romántico que pode considerarse como un factor de risco nas relacións amorosas (Luzón, 2011). Centrémonos en catro deles, os máis aceptados pola adolescencia:

- **O mito dos celos.** Os celos como mostra de amor non son definidos como algo negativo na adolescencia, senón que, pola contra, veno como sinal de amor cara á parella e, por iso, afirman que existen dous tipos de celos: “os bos” e “os malos”, crendo que hai un límite visible e que van saber detectalo antes de cruzalo.
- **O mito da media laranxa.** Baséase na crenza da predestinación da parella como única elección posible, a unión de dúas almas xemelgas, coma se cupido soubese de antemán a quen debe tirar as frechas. Esta falsa crenza está baseada no ideal de complemento polo que pensamos que as nosas vidas non están completas ata que atopamos a outra metade.
- **O amor do sufrimento por amor.** É a consideración de que no amor é compatible danar á outra persoa, seguindo os ditos “os que se pelexan deséxanse” ou “quen ben che quere farate sufrir”. Un mito que lexitima calquera comportamento daniño ou violento en nome do amor romántico.
- **O mito do cambio por amor.** Unha idea que xustificada no amor fai crer nun posible cambio da persoa. Un mito que xeralmente vai dirixido cara ás mozas convertendo o amor nunha loita para salvar aos homes, converténdooas en salvadoras dos seus noivos.

A construción destes mitos materialízase primeiro en forma de bromas machistas, coa intencionalidade de non ser presentadas de xeito explícito e que causen un rexeitamento, e posteriormente en forma de enfados e pelexas. Con todo, estas características adquiren diversos graos: as bromas do principio vanse transformando en imposicións; os enfados, en formas de posesión; e as pelexas, en manifestacións que ata chegan á violencia física.

Unido a esta configuración amorosa atopamos outra das causas da violencia machista na adolescencia: a construción da masculinidade hexemónica, ou a erotización do mozo chulo como modelo de atracción. Pero claro, que modelos de masculinidade lles están ensinando nos medios de comunicación, na publicidade, nas redes sociais? Os modelos de masculinidade e feminidade que se transmiten a través de diversas pantallas (televisión, móbil, ordenador) permanecen ancorados nunha construción hexemónica: ás mozas esíxeselles ser decentes, mentres que aos mozos anímaseles a ser chulos. Pero que se agocha detrás deste modelo de

mozo chulo? Un mozo gracioso, que chama a atención, que sexa ou se faga o difícil, que non acepta un “non” por resposta, forte en aparencia, arriscado, pero cando sente segura a relación coa moza móstrase tal como é, isto é, prepotente, machista, que se cre superior, agresivo, etc. Neste sentido, é importante ter en conta que ningunha moza se namora dun mozo que pense que a vai a agredir, o agresor non se mostra así desde un principio, de non ser así a moza rexeitaríao.

Machismo, amor romántico e masculinidade hexemónica convértense nun coctel perverso e perigoso que temos que deconstruír desde os centros educativos a través de actuacións e programas que promovan masculinidades igualitarias, feminidades empoderadas e outras formas de relacións baseadas na igualdade, a diversidade e a liberdade.

2.2. Violencias sexuais

Actualmente falar de violencia sexual tráenos á cabeza o caso de “A Manada” ocorrido nas Festas de San Fermín de 2016 e todo o que tivo lugar a partir do mesmo, especialmente a toma de conciencia sobre unha problemática bastante invisibilizada, poñendo enriba da mesa que non se trata dun caso illado como ben nos mostran os datos. Por citar algúns datos, dentro da páxina web geoviolenciasexual.com podemos observar que desde o ano 2016 e ata o 23 de xullo de 2018, o número de denuncias por violacións múltiples foi de 55, 28, delas ocorridas no que levamos de ano. É dicir, que as cifras están aumentando neste tipo de delitos sexuais. Pero o que chama tamén a atención destes datos é que preto do 30% dos agresores sexuais son menores de idade, o que nos fai pensar este problema desde unha dobre perspectiva, primeiro a inexistencia dunha educación afectiva e sexual sa e igualitaria, e segundo a necesidade urxente de buscar estratexias de prevención de calquera forma de violencia sexual. Centrándonos en fontes oficiais como o Instituto da Muller, en 2016 os delitos contra a liberdade sexual (entre os que se atopan agresión, abuso, acoso, etc.) tiveron un rostro masculino, en máis do 95% das detencións e imputacións, mentres que o rostro cambia cando nos referimos ás victimizacións, máis do 80% de quen sufriron algún tipo de violencia sexual foron mulleres. Pola súa banda, o Ministerio do Interior no Balance Trimestral de Criminalidad do primeiro trimestre deste ano, apunta que as agresións sexuais con penetración aumentaran nun 28,4% en relación ao mesmo trimestre do ano anterior. Unhas cifras que nos fan reformularnos a análise da violencia sexual, o cal non debe entenderse á marxe do machismo e da violencia de xénero, é mais, esta

violencia está estreitamente vinculada á sociedade machista e a dominación patriarcal. Por iso, analizala sen ter en conta o contexto no que se produce é un erro no que non debemos caer. Segundo Urruzola (1999), o contexto das relacións afectivo-sexuais é resultado dunha organización social estruturalmente sexista e xerárquica que as caracteriza, entre outras cousas, pola desvalorización do mundo dos afectos, a redución da sexualidade a unha determinada idade para as mulleres (baseada principalmente na etapa reproductiva), a obtención do orgasmo como principal finalidade dunha relación sexual, a heterosexualidade como norma, a colonización do corpo das mulleres e, para rematar, a normalización da violencia sexual. Esta socialización desigual da sexualidade provocou, entre outras cousas, a popularidade de determinados textos destinados a mulleres como *Cincuenta sombras de Grey*, unha triloxía que disfrazada de “liberación sexual feminina”, non fai senón situar ás mulleres nos mesmos parámetros sexistas de antes, aínda que con certo toque erótico-pornográfico, sen esquecer tampouco a transversalidade do dominio masculino como forma de romanticismo, algo que ten lugar ao longo dos tres tomos e as súas correspondentes longametraxes. Pola súa banda, a socialización sexual dos mozos non se centrou tanto nesta triloxía senón no consumo de pornografía a través de Internet. A golpe de clic o mostrario pornográfico non deixa moitas dúbidas acerca da perversión deste tipo de socialización: as mulleres seguen sendo mostradas como corpos ao servizo do pracer masculino, o que ata ás veces conleva o uso da violencia como elemento erótico de tales producións. Esta socialización afectivo-sexual conduce tamén a unha construción social das fantasías sexuais dunhas e outros, moi marcadas tamén pola desigualdade: os mozos orientan as súas fantasías sexuais cara a prácticas mostradas na pornografía como a penetración anal, o bukake ou facer orxías con mozas moi diversas (principalmente actrices porno), mentres que as mozas inclínanse máis cara a prácticas afectivo-sexuais en diversos lugares (praia, jacuzzi, probadores de tendas, baños de discotecas) pero case sempre dentro do marco dunha relación de parella (Ruiz, 2017). Neste sentido, atopamos que as mulleres seguen achegándose á sexualidade desde a sutileza, mostrando o seu desexo a través do espazo afectivo, xa que mostralo explícitamente, sen mediar sentimento ningún, segue situándoas en espazos de vulnerabilidade: unha moza sexualmente activa segue sendo considerada como unha moza fácil e licenciosa, o que como mostra a serie de Netflix, “Por trece razóns”, pode provocar que a moza, por non cinguirse ao modelo esperado de “moza decente”, sufra violencia de xénero, especialmente violencia sexual. En base ao exposto, podemos entender que a liberdade sexual

das mulleres segue inscribíndose nos terreos do perigo e non tanto nos terreos do pracer (Ibídem).

Pero que formas concretas de violencia sexual atopamos? Fagamos un breve repaso por algunha delas:

- **Agresión sexual.** Seguindo as indicacións da ONU Mulleres, a agresión sexual é todo acto de violencia contra a liberdade sexual que non implicaría necesariamente nin a forza nin a existencia de penetración.
- **Coerción sexual.** Baseándonos no traballo de Hernández e González (2009), a coerción sexual entenderíase como unha conduta sexual abusiva que non implica necesariamente tácticas físicas ou de uso da forza. Trátase de estratexias de coerción sexual que conducen a que as mulleres se sintan presionadas para facer algo que non desexan, pero, cantas mulleres manteñen relacións sexuais sen desexalas? Esta pregunta é difícil de responder, xa que en moitas ocasións, a falta de conciencia sobre o que produce esta presión sexual dos homes cara ás mulleres provoca que a elas lles custe recoñecelo e, ata, que algúns deles non entendan este tipo de coerción como unha forma de violencia sexual senón como algo lícito para satisfacer os seus desexos, aínda sendo conscientes de que as mulleres non as desexan. Por iso falamos dunha violencia sexual por falso consentimento, unha violencia que se establece mediante chantaxes, presións, coaccións ou ameazas e que non se realiza desde a liberdade e o desexo, aínda que non conte cunha negativa explícita da muller (Ruiz, 2016).
- **Acoso de rúa.** Segundo o Observatorio contra o acoso de rúa en Chile⁴, defínese como todas aquelas prácticas con connotación sexual explícita ou implícita, que ocorren con carácter de unidireccionalidade entre descoñecidos dentro dos espazos públicos, co potencial de provocar malestar. Entre algunhas formas de acoso de rúa atopamos:
 - Miradas lascivas.
 - Asubíos, bicos, bocinazos, xadeos e outros ruídos.
 - Comentarios sexuais explícitos ou implícitos (o que se coñece comunmente como “piropos”).
 - Rozamentos, tocamientos e “agarróns” en calquera parte do corpo.
 - Presión intencional de xenitais contra o corpo da vítima.
 - Fotografías e gravacións non consentidas.

⁴ Consultable en: <https://www.ocac.cl> (Data de consulta: 18 de xuño de 2018).

- Persecución, xa sexa a pé ou con medios de transporte.
- Arrecunchamento e outras formas de achegamentos intimidantes.
- Exhibicionismo.
- Masturbación pública, con ou sen exaculación.

En que ámbitos pode darse esta violencia sexual? Os ámbitos son moi diversos, pero podemos centrarnos nos máis relacionados coa adolescencia entre os que se atopa: o ámbito da parella, o ámbito do lecer nocturno e o ámbito de estudos.

Dentro do **ámbito da parella** as formas de violencia sexual poden ir desde unha coerción ata unha agresión. Neste sentido, o que máis atopamos nas distintas investigacións que revisamos é a coerción sexual en forma de: presión para manter relacións sexuais, presión para realizar calquera practica sexual desexada polo mozo, chantaxe emocional, etc. Tamén podemos atopar seguindo a De la Peña (2007) outros indicadores como:

- Esixirlle manter relacións sexuais, aínda que ela non o desexe.
- Poñerse irritable, agresivo ou violento si ela non accedeu a manter relacións sexuais.
- Obrígalas a prácticas sexuais non desexadas pola moza.
- Requirírala sexualmente en momentos ou lugares inapropiados.
- Comparala no ámbito sexual con outras mozas para humillala.
- Ocuparse do seu propio pracer, sen ter en conta os desexos da moza.
- Mostrarse desconsiderado e violento ao manter relacións sexuais.

Dentro do **ámbito de lecer** nocturno, as mozas son vítimas de múltiples violencias sexuais que ata como mostran algúns estudos (Rodou e Estivil, 2016; Informe Noctámbul@s, 2016-2017), tenden a normalizar como parte da noite, entre as que podemos destacar:

- Que che chupen a cara como graza.
- Que che toquen o cu cando vas ao baño.
- Que che acurralen varios mozos para bicarte.
- Que chanceen con violarte aínda que non sexa real.
- Que che rodeen moitos mozos para piropear-te.
- Que che fagan un corredor estreito entre mozos para que pases e che toquen.

- Que baile un mozo moi pegado a ti cando hai sitio dabondo na discoteca.
- Que che digan frases do estilo: “o que faría contigo”.
- Que te encerren ou coaccionen nun baño.
- Que se crean que por invitar a unha copa despois hai que manter relacións sexuais.
- Que te obriguen a bailar sen desexalo.

Para rematar, no **ámbito de estudos**, en concreto, nos centros educativos de secundaria, as mozas sofren determinadas violencias sexuais que tamén tenden a normalizarse, como, por exemplo:

- Tocamentos sen consentimento.
- Acurralarte nun corredor obrigándoches a que pases sabendo que che van a tocar sen desexalo.
- Que existan normas de vestuario para as mozas e non para os mozos.
- Cando se fan listaxes: a que ten máis tetas, a que ten mellor cu, a que esta máis boa, etc.
- Cando te perseguen ao baño e non te deixan tranquila.
- Cando che poñen fama de licenciosa, fácil, puta, etc.
- Cando un profesor che mira o corpo de xeito invasivo.

Todas estas formas de violencia sexual teñen lugar baixo o paraugas do que coñecemos como “Cultura de violación”, un termo que describe as formas de violencia sexual que se teñen normalizado na nosa sociedade e que seguen pasando desapercibidas por gran parte da sociedade. Facer fronte ás mesmas pasa por un proceso de educación afectivo-sexual non centrada no perigo (entendendo o mesmo desde intervencións que traten unicamente temas como a prevención de embarazos non desexados, as infeccións de transmisión sexual ou as violencias sexuais) senón na pedagogía do pracer, entendida esta como metodoloxía transformadora das relacións de poder entre mozas e mozos. Debemos educar desde a liberdade, desde o desexo e non desde o consentimento xa que desexar leva implícito consentir, con todo, consentir non leva implícito desexar. Neste sentido, a educación afectivo-sexual debe levarse a cabo desde a infancia, non comezar na etapa na que teñen lugar as primeiras relacións sexuais, xa que a reduciríamos a unha práctica concreta e esta é moito máis ampla.

2.3. Ciberviolencia de xénero

Falar de violencia de xénero na adolescencia pasa necesariamente por analizar o rexurdir de novos espazos nos que esta ten lugar, novos ámbitos nos que a presenza física non representa un problema para quen quere acosar, chantaxear, controlar, manipular, agredir ou abusar sexualmente, etc. Neste sentido, Internet en xeral, e as redes sociais en particular, configuráronse como novos escenarios onde teñen lugar, primeiro formas de violencia de xénero que xa se están dando de xeito non virtual e que se trasladan ao contexto tecnolóxico, e segundo, formas de violencia de xénero novas que só ocorren neste contexto virtual. Trátase pois da ciberviolencia de xénero, que abarcaría situacións entre as que podemos resaltar: publicación e/ou difusión de imaxes ou vídeos obtidos por *sexting*, *sextorsión*, *grooming*, *revenge porn*, *pornografía* infantil, explotación sexual online, captación de mulleres para trata⁵, etc. Deteñámonos nalgunhas delas, especialmente as que teñen lugar na adolescencia:

- **Sexting.** Por sexting enténdese o envío de contidos de tipo sexual, foto ou vídeos, producidos xeralmente pola persoa que os remite, a outra ou outras persoas por medio de teléfonos móbiles. Son accións que adoitan ter lugar entre persoas que teñen ou han ter algunha relación afectiva ou sexual e que se produce por motivos vinculados directa ou indirectamente á esfera íntima. Cando estes contidos enviados por sexting son publicados e/ou difundidos sen permiso, falamos dun delito que queda recollido no Artigo 197 do novo Código Penal, aínda que non con esta denominación concreta.
- **Sextorsión.** Este termo fai referencia a unha forma de explotación sexual mediante chantaxe, no que alguén utiliza contidos sexuais obtidos por sexting ou por medio das webcams para obter algo da vítima (xeralmente relacionado coa sexualidade), ameazando coa súa publicación.
- **Grooming ou child-grooming.** É unha acción deliberada realizada por unha persoa adulta, maioritariamente homes, co obxectivo de establecer lazos de amizade con menores a través de Internet. Unha estratexia de engaiolamento que tende a ocultar a identidade de quen busca estas relacións facéndose pasar por mozas ou por mozos, e que posteriormente deriva nunha forma de obter unha satisfacción sexual mediante imaxes ou vídeos eróticos-pornográficos de menores e ata como preparación para un encontro sexual.

5 Para coñecer máis sobre estes delitos podemos consultar: <http://www.pantallasamigas.net/>

- **Ciberstalking** como forma de violencia de xénero. Pódese entender como o acoso, espionaxe ou persecución a través de dispositivos tecnolóxicos dun mozo cara a unha moza coa que ha ter ou ten unha relación de afectividade. Este ciberacoso pode materializarse en forma de suplantación de identidade, falsas acusacións, ameazas, etc.
- **Revenge porn.** Trátase da publicación de contido sexual en Internet acompañada de información persoal da vítima, maioritariamente mulleres. Adoita ocorrer tras a ruptura dunha relación de parella e como forma de vinganza por parte, maioritariamente, do mozo por non seguir con el, aínda que tamén se pode dar por persoas descoñecidas ás que o contido sexual chegou ás súas mans de xeito ilícito.

Detrás deste tipo de delitos non se atopan como responsables as redes sociais, senón quen as usa de xeito delituoso. Neste sentido, habería que insistir en educar desde un uso igualitario e non sexista, e non tanto en abordar as redes sociais como espazos de perigo e risco, especialmente para as mozas, xa que de novo estaríamos fomentando unha cultura do medo dirixida cara a elas.

3. Estratexias de prevención da violencia de xénero na adolescencia

O sistema educativo anda lonxe de entenderse como un espazo meramente destinado a adquirir coñecementos, pola contra, atópase nunha continua reflexión sobre o papel que debe adoptar na sociedade actual. Hoxe en día os centros educativos son espazos para o coñecemento, pero tamén para os valores, a resolución dos conflitos, a capacitación de competencias para a vida, etc. Neste sentido, o papel que poden ter os centros educativos na prevención da violencia de xénero, pode englobarse en dous ámbitos importantes. O primeiro deles céntrase na prevención, na educación en e para a igualdade, ben a través das distintas materias que se imparten e actuacións internas do centro, ben a través de accións externas con persoal especializado en forma de talleres, teatros, etc. O segundo ten que ver co seu papel na detección da violencia de xénero e no seu posicionamento e actuación respecto diso. É aquí onde o centro debe implicarse e actuar de inmediato baseándose nos medios e protocolos que se faciliten desde a Consellería de Educación, pedindo se fose necesaria, colaboración cos organismos especializados. Para abordar a prevención da violencia de xénero nos centros educativos, primeiro debemos formarnos, coñecer a realidade desigual na que vivimos, ser cons-

cientes do machismo e de como se manifesta na adolescencia. Despois debemos realizar unha procura sobre materiais e recursos que nos poidan axudar nesta tarefa preventiva tendo en conta algunhas cuestións que son imprescindibles de tratar co noso alumnado, como, por exemplo:

- A sociedade machista e neomachista: ferramentas para detectala.
- A historia do feminismo: desde o sufraxismo aos nosos días.
- A desigual distribución de roles entre mulleres e homes.
- A configuración da masculinidade hexemónica.
- A construción de masculinidades igualitarias e feminidades empoderadas.
- A configuración do amor romántico.
- Os mitos románticos como modelos perversos de amor.
- As relacións afectivas e sexuais desde unha pedagogía do pracer.
- A diversidade afectivo-sexual e de xénero.
- As redes sociais: usos e abusos en clave de xénero.

En definitiva, tanto a prevención como a detección da violencia de xénero forman parte fundamental dos obxectivos e retos dunha escola coeducativa. Poñernos mans á obra non só é necesario senón urxente se queremos acabar con esta problemática social.

Bibliografía

- 4º Informe Anual 2016-2017 Noctámbul@s. Observatorio sobre la relación entre el consumo de drogas y las violencias sexuales en contextos de ocio nocturno.
Disponible en: <https://www.drogasgenero.info/noctambulas/informes/>
- DE LA PEÑA, E. (2007). “Fórmulas temáticas para la Igualdad nº 5”. Fundación Mujeres. Proyecto NEMESIS. Mancomunidad de Municipios Valle del Guadiato.
Disponible en: http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/formulas_tematicas.html
- FUMERO, K.; MORENO, M. y RUIZ, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Palma de Mallorca: Editorial Universidad Islas Baleares.
- HERNÁNDEZ, E. y GONZÁLEZ, R. (2009). “Coerción sexual, compromiso y violencia en las relaciones de pareja de los universitarios”. *Escritos de Psicología*, 2 (3). Pp. 40.47.
- LORENTE, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- LUZÓN, J. M. (coord.) (2011). *Estudio Detecta Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- ORTEGA, R.; ORTEGA, F. J. y SÁNCHEZ, V. (2008). “Violencia sexual entre compañeros y violencia sexual en parejas adolescentes”. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1). Pp. 63-72.
- OSBORNE, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Bellaterra.
- RODÓ, M. y ESTIVIL, J. (2016). *¿La calle es mía? Poder, miedo y estrategias de empoderamiento de mujeres jóvenes en un espacio público hostil*. Bilbao: Emakunde
- RUIZ, C. (2018). “La violencia sexual en las redes sociales”, en Donoso, T. Y Rebollo, A. (Coords.) *Violencias de género en entornos virtuales*. Pp. 121-135. Octaedro. Barcelona.
- RUIZ, C. (2017). “Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros”. *Coeducación: feminismo en acción. Revista Atlánticas*. 2 (1). Pp.166-191.
- RUIZ, C. (2017). *La violencia sexual en adolescentes de Granada*. Granada: Ayuntamiento de Granada.
- RUIZ, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- RUIZ, C. (2014). *Graduando violencias cotidianas. La construcción social de las relaciones amorosas y sexuales en la adolescencia*. Jaén: Diputación Provincial de Jaén.
- URRIZOLA, M^a J. (1999). *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde una filosofía co-educadora*. Educación Secundaria. Bilbao: Maite Canal Editora.

María Rúa Junquera

Son licenciada en xornalismo pola Universidade de Santiago de Compostela e cursei un ano da licenciatura no Departamento di Scienze della Comunicazione da Università degli Studi di Bologna (Italia) dentro do programa Erasmus. Posteriormente, realicei o Mestrado en Estudos Internacionais da USC onde me especialicei en Dereitos Humanos e Conflitos Internacionais e xénero. O Traballo Fin de Mestrado versou sobre a implantación do enfoque da Interseccionalidade de xénero dentro da Unión Europea.

Paralelamente, comecei a estudar o Grao en Ciencias Políticas e da Administración a cabalo entre a USC e a UNED mentres me incorporaba ao mercado laboral como xornalista. Tras unha experiencia de dous anos en Australia onde traballei como profesora, e unha estadía en Grecia cubrindo a crise humanitaria das persoas refuxiadas, voltei para Galiza a estudar o Mestrado en Conflitos Armados, Paz e Seguridade. Na actualidade atópome realizando prácticas na Embaixada de España en Brasil, onde realizo análise política sobre as eleccións presidenciais do presente ano e dende onde colaboro con algúns medios de comunicación.

Interseccionalidade de xénero como enfoque educativo

María Rúa Junquera

Introdución

Vivimos nunha sociedade en constante transformación. Os cambios sociais producidos polos fluxos migratorios, a alteración da economía e do mercado laboral, a reivindicación da diversidade sexual e de xénero, o trasvase de poboación campo-cidade ou o auxe das novas tecnoloxías e redes sociais preséntannos un escenario cheo de singularidades que conflúen na necesidade de interpretar as variables que permiten educar baixo valores de igualdade, non discriminación e cultura da paz. Aínda que moitos destes cambios supuxeron a democratización dos principios liberais na nosa sociedade, outros afondaron nas desigualdades xa existentes e crearon novas realidades ás que debemos facer fronte.

A interseccionalidade de xénero como enfoque coeducativo pretende ser unha ferramenta útil para traballar as estruturas de discriminación múltiple que con frecuencia atopamos nas aulas. A busca de novas metodoloxías que acollan a todos os individuos coas súas singularidades baixo o enfoque da diversidade e da non discriminación achega un marco de traballo para un sistema educativo que cada vez máis ten a diversidade (étnica, sexual, de xénero, socio-económica, funcional...) como característica principal. É fundamental afondar nas relacións de poder que xera a desigualdade de xénero –valéndonos da coeducación como base metodolóxica– para introducirmos nas interseccións con outras discriminacións que teñen como obxecto a lingua, a etnia, a orientación sexual, a diversidade fun-

cional ou a posición económica para fomentar unhas relacións sas, non prexuízosas e non discriminatorias no conxunto da sociedade.

Que é a interseccionalidade de xénero?

Na actualidade, asistimos a un crecente interese polas distintas formas de desigualdade e as diferentes maneiras de discriminación que estas provocan. A Unión Europea e gran parte dos seus Estados membros foron incorporando esta problemática nas súas axendas políticas, debendo destacarse a adopción de novos enfoques cos que dar resposta á dita problemática. En tal sentido, a atracción suscitada polo enfoque da interseccionalidade –froito da reflexión teórica do feminismo afroamericano nas décadas dos 70 e os 80– increméntase notablemente non só no ámbito do feminismo académico¹, senón tamén no terreo político.

No ámbito normativo, a repercusión do concepto tamén foi en aumento –tras a IV Conferencia Mundial sobre a Muller de Bejiin–, onde se introduciu o *mainstreaming de xénero*² no contexto internacional, como ferramenta para elaborar políticas públicas que incorporaran o xénero de maneira transversal.³

O crecente interese por unha xustiza social en clave de igualdade de xénero deriva paralelamente da preocupación polo fenómeno da *discriminación intergrupar* e das protestas xeradas polo mesmo. Estas esixencias protagonízanas distintos movementos sociais, para os que “as causas constitucionais da igualdade ante a lei, falsamente universalistas, non permiten cambios estruturais na súa situación de subordinación”⁴. Os poucos vínculos que tece o concepto de discriminación da cultura xurídica liberal outorga un carácter moi limitado ao Dereito antidiscriminatorio, ao non avaliar as dinámicas de dominio e subordinación que configuran as desigualdades.⁵ Isto explica a incapacidade do principio de igualdade ante a lei para darlle resposta aos grupos afectados.

1 Como exemplo do actual interese pola produción académica tomamos en consideración: EMILY GRABHAM, *Intersectionality and Beyond. Law*, Routledge-Cavendish, Abingdon/New York, 2009. EMANUELA LOMBARDO, *The Discursive Politics of Gender Equality*, Routledge, Abingdon/New York, 2009.

2 O xénero como corrente principal para elaborar políticas e estratexias.

3 Punto IV da Plataforma de Acción de Beijing, parágrafo 201: “to support government-wide mainstreaming of a gender-equality perspective in all policy areas”. Parágrafo 202: “(to) promote an active and visible policy of mainstreaming a gender perspective in all policies and programmes”. Web: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf>.

4 BARRÈRE UNZUETA, M^a ANGELES. La interseccionalidad como desafío al mainstreaming de género en las políticas públicas, *Revista Vasca de Administración Pública*, ISSN 0211-9560, N^o 87-88, 2010, pp. 225-252, pax. 225.

5 Na literatura feminista teorízase en clave de “sistemas de dominio e subordinación”. AMELIA VALCÁRCEL, *Sexo y filosofía. Sobre “mujer” y “poder”*, *Anthropos*, Barcelona, 1991, pax. 137 e ss.

Outro dos motivos que impiden a materialización do principio de igualdade é a forma xustapositiva empregada para referirse á discriminación. “As fórmulas antidiscriminatorias tradicionais suxiren que a discriminación se produce asociada a factores illados ou, ao sumo, acumulativos”⁶. Dende a Declaración universal de Dereitos Humanos de 1948, estas fórmulas están presentes no conxunto de instrumentos internacionais na materia⁷. Polo que respecta ao enfoque acumulativo, no que non se analizan as interrelacións entre os diferentes tipos de discriminación, limitándose á súa mera enumeración, o artigo primeiro da dita Declaración afirma que “Todos os seres humanos nacen libres e iguais en dignidade e dereitos” e continúa cun artigo segundo onde se recoñece que a persoa ten os dereitos e liberdades recoñecidos na Declaración “sen distinción ningunha de raza, cor (...)”. En ningún caso, pola contra, se considera a intersección das distintas formas de discriminación unha discriminación múltiple que articula un sistema de subordinación que responde a lóxicas concretas e específicas.

Neste contexto xorde a perspectiva analítica da interseccionalidade. Dende esta óptica ponse en cuestión que a discriminación poida ser analizada como un fenómeno onde os distintos factores actúan independentemente. Pola contra, estes interactuarían entre eles adoptando formas diferentes de discriminación.

Dende esta xénese, a “interseccionalidade” é un termo empregado para sinalar como diferentes fontes estruturais de desigualdade manteñen relacións recíprocas. É un enfoque teórico que subliña que o xénero, a etnia, a raza, a clase ou a orientación sexual –entre outros trazos da identidade– son construídas e relaciónanse entre si. Non consiste en enumerar desigualdades senón en analizar cales son determinantes en cada contexto. Isto permite identificar exclusións estruturais e xerar estratexias únicas para combater discriminacións recíprocas. Esta mirada complexa permite evidenciar estratexias de poder que funcionan en base a normas sociais naturalizadas e que requiren dunha atención específica para ser detectadas⁸.

6 BARRÈRE UNZUETA, M^a ANGELES. *Íbidem*, pax. 226.

7 Declaración Universal dos Deireitos Humanos: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.

8 PLATERO MÉNDEZ, RAQUEL. *Una mirada sobre la interseccionalidad, la construcción del género y la sexualidad en las políticas de igualdad centrales, de Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco*, IX Congreso AECPA *Repensar la democracia: inclusión y diversidad*. Málaga 25 de Septiembre 2009. Web: http://www.aecpa.es/uploads/files/congresos/congreso_09/grupos-trabajo/area01/GT04/10.pdf.

Interseccionalidade: historia dun concepto

Nos anos 60 e 70, unha das achegas máis interesantes nos Estados Unidos foi o xurdimento de novos discursos feministas. Estes sinalaban as exclusións e as difíciles relacións entre distintas fontes de desigualdade, tratando de analizar e explicar os efectos interactivos, relacionais e interseccionais de xénero, clase, raza, sexualidade, migración, idade, discapacidade, etc. En xeral, estes discursos cuestionaban a orde establecida e intentaban descifrar as relacións de poder que xurdían detrás de cada desigualdade, e máis concretamente, das que asomaban cando eran varias as desigualdades que afectaban a un mesmo grupo e como se configuraban como sistemas discriminatorios.

A segunda onda do feminismo occidental centrou as súas críticas en dúas cuestións especialmente importantes: por un lado, a falta de atención presentada á discriminación das mulleres por razón de raza e sexualidade⁹ e, por outro, a discriminación resultante das diferenzas de clase, étnicas, lingüísticas, culturais ou, entre outras, xeográficas. Sobre a base destas críticas comeza a cuestionarse o feminismo dominante, isto é, o feminismo das mulleres brancas e de clase media¹⁰. En síntese, a interseccionalidade de xénero implica considerar as relacións de poder con base en distintos trazos da identidade e os seus efectos.

A xénese do enfoque da interseccionalidade retrotráenos, como avanzamos, á década dos 60 do século pasado e, en concreto, aos traballos das mulleres afro-americanas suscritas ao Black Feminism. Un dos seus textos fundacionais é *Argument for Black Women's Liberation as a Revolutionary Force*¹¹ –da activista Mary Ann Weathers– que foi publicado –en 1969– na revista *No More Fun and Games: A Journal of Female Liberation*, do colectivo feminista Cell 16.

Este traballo define os fundamentos analíticos sobre os que se cimentan as proclamas en favor dos dereitos civís da súa autora. A relación entre diferentes formas de desigualdade e opresións, tendo o xénero como nexa común, quedaban latentes no texto:

9 DE LAURETIS, TERESA. *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, Horas y horas, 2000, pax.72

10 ESKALERA KARAKOLA, Otras inapropiables. Feminismo desde las fronteras. Traficantes de Sueños, Pax.9–32.

11 Exemplar dixitalizado da revista *No More Fun and Games: A Journal of Female Liberation* onde se atopa o artigo *Argument for Black Women's Liberation as a Revolutionary Force*. Web: http://library.duke.edu/digitalcollections/wlmpc_wlmms01029/.

“Todas as mulleres sofren opresións, incluso as mulleres brancas, particularmente as mulleres brancas pobres, e especialmente as indias, mexicanas, porto rriqueñas, orientais ou as negras americanas cuxa opresión se triplica por calquera das mencionadas arriba. Pero temos a opresión por ser mulleres en común. Isto significa que podemos comezar a falar con outras mulleres con este factor común e comezar a construír vínculos con elas e despois construír e transformar a forza revolucionaria que estamos comezando a acumular”.¹²

En 1970, a *Third World Women's Alliance* publicou o *Black Women's Manifesto*¹³, tratando especificamente a opresión das mulleres negras dende unha óptica anticapitalista. A posición do colectivo era crítica co dominante movemento feminista anglosaxón que tiña como suxeito político a muller branca e de clase media. O texto, a modo de introdución e asinado por Gayle Lynch, aclaraba:

A muller negra está demandando un novo conxunto de definicións sobre a muller e un recoñecemento dela mesma como cidadá, compañeira e confidente, non como unha vilá matriarcal ou unha máquina de facer bebés. A integración avoga polo recoñecemento complementario dos homes e das mulleres, non do seu recoñecemento competitivo¹⁴.

Posteriormente, o nacemento do grupo afroamericano feminista *Combahee River Collective* en 1974 instaurou as liñas das reivindicacións políticos-sociais que seguiría o movemento de mulleres afroamericanas e que centraría o seu interese sobre a simultaneidade de discriminacións. Por primeira vez emprégase o termo “opresións entrelazadas” para se referir á interseccionalidade entre distintas discriminacións. No seu manifesto “A Black feminist Statement”¹⁵, publicado en 1977, avogan polo desenvolvemento dunha análise e unha práctica integrada, ao entender que a maior parte dos sistemas de opresión están interconectados. Na súa presentación de intencións afirman que:

A declaración máis xeral das nosas políticas neste momento será que estamos activamente comprometidas para loitar contra o racismo, a presión racial, sexual, heterosexual e de clase e vemos como a nosa propia tarefa o desenvolvemento dunha análise integrada e baseada na práctica sobre o feito de que os maiores sistemas de opresión están entrelazados¹⁶.

12 MARY ANN WEATHERS, *Argument for Black Women's Liberation as a Revolutionary Force*, No more Fun and Games: A Journal of Female Liberation, 1969, pag.66.

13 Exemplar dixitalizado do *Black Women's Manifesto* atópase no enderezo: <http://cdm15957.contentdm.oclc.org/cdm/pageflip/collection/p15957coll6/id/857/type/compoundobject/show/805/cpdtype/document/pftype/image#page/2/mode/2up>.

14 *Black Women's Manifesto*, 1970, pag.1.

15 BARBARA SMITH, *Home Girls, A Black Feminist Anthology*, Kitchen Table: Women of Colour Press, 1983.

16 SMITH B.: *Opus cit.*, p.210.

Para o *Combahee River Collective*, as relacións entre xénero, clase, raza e sexualidade explicaban a discriminación que vivían e, ao mesmo tempo, configuraban as súas estratexias de resistencia. A importancia do manifesto, segundo a M. E. Hawkesworth e Maurice Kogan, non só reside no feito de representar o cumio da produción teórica do Black Feminism, senón tamén na “declaración definitiva respecto á importancia da política de identidade”¹⁷, particularmente para a xente cuxa identidade está marcada por múltiples opresións entrelazadas”¹⁸.

A posición interseccional das mulleres afroamericanas, ignoradas tanto polo movemento feminista como polo movemento en defensa dos dereitos civís, derivou no libro *All the Women are White, All the Blacks are Men but Some of Us are Brave*, de Gloria Hull, Patricia Bell Scott e Barbara Smith. Esta obra é o punto de partida para o traballo de Kimberlé Williams Crenshaw, quen popularizou o termo *Interseccionalidade* na década dos oitenta. Esta xurista norteamericana cinguese ao interese legal do termo para resaltar a necesidade de ter en conta ámbitos múltiples e simultáneos entre diferentes desigualdades e as súas relacións. A súa perspectiva pretendía ser unha alternativa á visión monofocal no que a xustiza estaba ancorada daquela. Valeuse especialmente da experiencia na discriminación de xénero e raza, posto que ao seu entender nin o feminismo nin o movemento antirracista estadounidense foran capaces de abordar as necesidades das mulleres negras.

Unha autora clave para entender o tránsito do concepto de interseccionalidade dende un ámbito marxinal a un ámbito clave nos anos noventa é Patricia Hill Collins, para a que a discriminación está conformada culturalmente por patróns de opresión interrelacionados e inseparables¹⁹.

As diferentes denominacións que segundo a xeografía, a época ou a corrente de pensamento recibe o concepto de interseccionalidade queda moi ben relatado a mans de Leslie McCall. Para esta autora, existen diferentes maneiras de teorizar desde unha óptica interseccional. Estas correntes clasifícaa en anticategorías ou intercategorías. A maior parte dos enfoques tentan deconstruír as divisións

17 O concepto “política de identidade” débese a Barbara Smith e defínese como “unha política que xorde das nosas experiencias materiais obxectivas como mulleres negras”. Harris, Duchess. *From the Kennedy Commission to the Combahee Collective: Black Feminist Organizing, 1960-1980*, en *Sisters in the Struggle: African American Women in the Civil Rights-Black Power Movement*, eds: Bettye Collier-Thomas, V. P. Franklin, NYU Press, 2001. Pag. 300.

18 M. E. HAWKESWORTH, MAURICE KOGAN: *Encyclopedia of Government and Politics*, 2nd ed. Routledge, 2004, pag. 577.

19 COLLINS, PATRICIA HILL, *Gender, Black Feminism, and Black Political Economy. Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 41-53, 2000. pag.42.

entre as categorías da desigualdade que son construídas socialmente. Seguindo esta análise, a única maneira de erradicar a discriminación é abolir as categorías mesmas que clasifican as persoas en grupos. O enfoque anticategorórico promove deconstruír aquelas categorías que están fixas no imaxinario colectivo e resultan incuestionables. A postura intercategorórica, de acordo con McCall, propón fixarnos nas desigualdades que existen na sociedade, delimitada por distintas categorías que conforman diferentes grupos sociais. O esforzo debe dirixirse a documentar, medir e analizar a desigualdade dentro das múltiples dimensións nas que se manifesta.²⁰

Escenificando as mesmas inquiredanzas académicas, autoras europeas como Nira Yuval-Davis, Myra Max Free, Nina Degele ou Gabriele Winker centraron o seu interese no termo “axes of inequality” para situar no centro da análise a desigualdade como problema estrutural. O termo vén acuñado por Gudrun-Axeli Knapp e Cornelio Klinger en 2005. Este enfoque pon a énfase nas estruturas sociais, rexeitando as categorías identitarias como fonte de análise. Contemplando a relación entre as hexemonías sociais e as marxes nas que se sitúan as desigualdades, pretenden analizar o modo en que interactúan e se entrelazan para xerar unha construción estrutural e institucional dunha sociedade, a nivel nacional e internacional.²¹

Outro concepto empregado con frecuencia pola academia europea para falar da relación entre diferentes desigualdades é a “interdependencia”. Autoras como Gabriele Dietze, Katharina Walgenbach ou Antje Hornscheidt consideran que non se trata dunha intersección de desigualdades que acontece nun momento dado, senón que é unha vivencia entre desigualdades entrelazadas. Todas as categorías das desigualdades son interdependentes e as relacións que se establecen dentro delas supoñen o desprazamento dentro da mesma categoría. Non é algo illado ou que se sume a outras categorías²².

No ámbito da Unión Europea, o termo máis empregado é a “discriminación múltiple”. Isto deriva da conceptualización que xeralmente realiza a literatura xurídica e que basea as súas teses discriminatorias sobre a prohibición de comparar desigualdades que responden a orixes diferentes. Entón, xénero e raza non son comparables xa que pertencen a subcategorías discriminatorias diferentes, aínda que responden a unha mesma estrutura de opresión, que é a discriminación. No

20 PLATERO MÉNDEZ, RAQUEL., *Opus cit.* p.6.

21 PLATERO MÉNDEZ, RAQUEL., *Opus cit* p.5.

22 PLATERO MÉNDEZ, RAQUEL., *Opus cit* p.5

suposto de concorrer varias desigualdades nun mesmo caso, adóitase primar unha caregoría sobre a outra, ou tamén, realízase unha análise individualizada de cada desigualdade sen computar cal sería o resultado da intersección entre ambas.

Interseccionalidade de xénero na aula

As aulas están cheas de diversidade. A identidade específica de cada alumna e alumno está atravesada por múltiples características –xénero, raza, orientación sexual, clase, cultura, procedencia, etc.– que a conforman. A intersección entre todas elas determina un xeito particular de estar no mundo, que nalgúns casos, se situará dentro do marco da aceptación social, noutros casos nas marxes deste e con frecuencia fóra, provocando discriminación, violencia e opresión sobre parte do alumnado. O resultado de marxinar e violentar a diversidade identitaria de parte do grupo ten consecuencias directas sobre a participación, a escolarización e a capacidade de aprender das afectadas e afectados, ademais de fomentar roles discriminatorios e de poder, contrarios á finalidade básica do ensino público.

Por iso, a interseccionalidade de xénero como enfoque coeducativo pretende explicar, criticar e transformar as relacións de opresión e privilexio que se producen na sociedade e se reproducen na aula entre individuos, grupos e a propia institución do ensino. Hai tres conceptos clave que axudan a entender como opera o sistema discriminatorio. Por un lado, a construción da identidade – en base a que características a alumna ou alumno configura o seu xeito de estar no mundo, cales teñen máis peso e por que-. Polo outro, a representación simbólica –como influén os estereotipos, a desigualdade normativa, a ideoloxía e as imaxes creadas á hora de prexulgar certas identidades– e por último, as propias estruturas sociais –idade, xénero, raza, clase, corpos, etc.– e as súas relacións de poder sistémicas²³.

Os centros de ensino deben ser espazos de seguridade, liberdade, igualdade e empoderamento para o todo o alumnado. Pola contra, os discursos imperantes poñen o foco sobre a integración e a inclusión de persoas ou colectivos específicos dentro dun grupo. Isto é, sinalan a certos individuos categorizados como non normativos –non entran dentro dos estereotipos identitarios ideais do grupo predominante– para, a través de certas políticas, metodoloxías ou estratexias, crear contextos que lles permitan chegar a ter unha igualdade de oportunidades, men-

23 GRANT, CARL, ZWIER ELISABETH., "Intersectionality and education". Ed: J. Banks, *Encyclopedia of diversity in education*. pp .1263- 1261.

tres a dita cuestión que xa foi negada de partida ao seren situados na periferia. A estratexia, como apunta López Merlo, “non radica en ofrecer programas para os colectivos e persoas diferentes, senón en establecer políticas orientadas a erradicar a exclusión”²⁴ creando unha sociedade onde a “diferenza sexa considerada un mecanismo de construción das nosas autonomías e liberdades e non unha escusa para afondar nas desigualdades políticas, económicas, culturais e sociais”²⁵ dende a propia institución educativa.

Ademais, todas as persoas están atravesadas por interseccións que configuran a súa identidade, tal e como sinala Chenshaw “a interseccionalidade afecta a todas as persoas –ninguén se sitúa fóra do *matrix* do poder–, pero as implicacións deste *matrix* dependen do contexto”²⁶. Isto é, en función da situación, actívanse unhas ou outras. Non obstante, como indica Butler, unhas son mellor aceptadas –privilexiadas– socialmente que outras.²⁷ Por poñer un exemplo: nunha xuntanza de mozas onde unha integrante do grupo é cigana, non se activará a opresión por xénero pero posiblemente si emerxan condutas discriminatorias por cuestión de raza, cultura e clase.

Isto levado á aula implica recoñecer que cada alumna e alumno é único e diverso. Por iso, o traballo da e do docente pasa por fomentar primeiramente o autoconecemento das interseccións de cada alumna e alumno. Isto é bidireccional. Por un lado, débese fomentar que cada estudante identifique as características que conforman a súa identidade, e paralelamente o profesorado debe prestarlle atención á dita configuración para entender a diversidade coa que conta na aula e construír estratexias. Posteriormente, e de xeito grupal hai que recoñecer esa diversidade dende unha óptica positiva que permita o enriquecemento do grupo e da súa identidade variada, xa que, só tendo unha imaxe clara das distintas identidades do estudantado, a/o docente poderá responder mellor ás necesidades específicas individuais e grupais²⁸, e anticiparse aos conflitos que poidan xurdir.

Neste punto, é fundamental reflexionar sobre a construción das estruturas sociais, os seus estereotipos e os numerosos tentáculos que ten o seu poder simbóli-

24 LÓPEZ MELERO, MIGUEL., “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”, *Innovación Educativa*, n.º 21, 2011: pp. 37-54, pax: 38.

25 BARTON. L., “Discapacidad y sociedad”, Madrid: Morata, 1998.

26 CRENSHAW, K.W, “Intersection of Race and Gender”, University of Winsconsin-Madison. SociologyDepartment FemSem. Madison. WI.23 Oct. 2010. Pax. 12.

27 BUTLER, J., “Gender trouble: Feminism and the subversion of identity”, New York,Routledge, 1990, pax. 82.

28 GRANT, CARL, ZWIER ELISABETH., *Ibidem*. Pax.16.

co para deconstruílos colectivamente. Isto é, identificar o sistema discriminatorio concreto que ten presenza na aula —en función das distintas identidades que teñen presenza—. O máis común, como apunta este traballo, é o de xénero. Por unha cuestión cuantitativa, máis da metade do alumnado sofre opresión, violencia e desigualdade polo simple feito de ser muller. Por iso debe ser unha peza fundamental a desenvolver na aula e debe ser complementada con todas as características específicas que sexan necesarias.

Esta metodoloxía afonda de maneira radical na construción dunha escola equitativa e aberta a conformar espazos de confort para persoas que habitan latitudes diferentes. O valor da diversidade e a súa potencialidade é o eixo sobre o que xira todo o demais, para ter un proxecto sólido sen privilexios nin opresións. Só nesta posición se pode garantir que todas as alumnas e alumnos teñan as mesmas oportunidades para poder participar do ensino, non renunciar ao seu dereito de estar escolarizadas e maximizar a súa capacidade de aprender. A interseccionalidade de xénero vén transformar as aulas para convertelas nun espazo común máis habitable e igualitario que nun futuro deixe, entón, pegada na sociedade.

Proposta didáctica

Antes de introducir e traballar a interseccionalidade de xénero na aula é preciso que cada docente teña un coñecemento previo do alumnado para poder dirixir as actividades cara ás discriminacións que considere que se axustan máis á realidade das alumnas e alumnos coas que se realizarán as tarefas. Isto implica ter en conta se hai poboación migrante ou non, se hai persoas LGTBQ+, se hai alumnas e alumnos con diversidade funcional, minorías étnicas, as diferentes clases sociais que se poden ver representadas na aula, a procedencia rural ou urbana do alumnado, diversidade lingüística ou presenza de linguas minorizadas —como é o caso da lingua galega especialmente en contextos urbanos ou semiurbanos— e diversidade relixiosa, entre outras.

Unha vez definidas estas liñas, débese fomentar unha actitude participativa e activa tanto por parte do profesorado que pon en práctica as actividades como por parte do alumnado que, en última instancia, será o encargado de desenvolverlas. Todas as actividades a realizar enfócanse dende unha perspectiva feminista, onde o conxunto do alumnado poida identificar como unha boa parte das compañeiras sofre unha situación de discriminación só polo feito de ser muller. Nalgúns casos traballárase de xeito directo e concreto e noutros de maneira transversal.

Unha vez que o alumnado identifique o que é unha discriminación e poida sentirse interpelado empregando algunha experiencia vivida, comezaranse a traballar as discriminacións múltiples e os efectos que estas teñen sobre as compañeiras e compañeiros que as sofren.

Para iso, dotarase o alumnado de ferramentas para desarticular as condutas que xeran desigualdade sobre as súas compañeiras e compañeiros –e que son extrapolables á vida cotiá– e así proceder á eliminación das situacións discriminatorias coas que conviven. É importante xerar espazos de seguranza entre o alumnado para que poidan ser libres mantendo e reivindicando a súa identidade. Paralelamente, hai que explicar que a discriminación só xera odio e violencia, o que se traduce nas aulas en acoso escolar ou *bullying*.

É fundamental que o profesorado transmita que a diversidade entre as diferentes identidades do individuo suman e enriquecen mutuamente o conxunto da sociedade. As particularidades de cada individuo nunca deben ser entendidas polo profesorado nin polo alumnado de xeito pexorativo ou negativo. Ninguén ten mala ou boa sorte por ter unha identidade concreta ou unha realidade socioeconómica determinada. Simplemente constrúe a súa identidade en base ás particularidades dos seus condicionantes.

Á súa vez, evitar enviar mensaxes de revitimización das persoas que sofren discriminación na aula é moi importante. Estas alumnas e alumnos loitan e sofren todos os días por seren “diferentes” dentro dos espazos normativos. A mensaxe debe ser empoderadora e de buscar aliadas e aliados na súa loita persoal, facéndooos conscientes do seu papel como axentes de cambio no seu medio e para o futuro.

Un exercicio interesante para comezar a traballar a interseccionalidade de xénero co alumnado é a actividade *Píntame o teu esquema*. Para realizalo só se precisan folios e rotuladores. Consiste en debuxar unha liña no encerado que viría representar o xénero. Posteriormente vanse engadindo nesta liña interseccionais que representen outras discriminacións ate que todas cheguen a un punto común (intersección) para representar como nunha mesma persoa se poden desenvolver discriminacións múltiples e como esta discriminación non supón a suma illadas de todas as discriminacións, senón que estas crean unha nova discriminación concreta sobre a identidade dunha persoa. Para axudar a realizar o exercicio, achegamos unha historia a través da que se poderán ir debuxando as ditas liñas:

Chámome Nadia e teño 15 anos. Cheguei a Galiza hai 3 anos acompañada de miña nai e os meus dous irmáns Brahim e Adnan. Somos de Siria, pero como alí

hai un conflito armado, tivemos que marchar e refuxiarnos noutro país. En Damasco a miña nai tiña unha perruquería e meu pai traballaba de enxeñeiro. Meu pai morreu na guerra.

A miña situación é moi difícil. Como son a única irmá, teño que axudar a miña nai nas tarefas da casa e no coidado dos meus irmáns e ademais estudar. Moitos días non teño tempo para facer os deberes ou preparar os exames. A miña nai non atopa traballo porque ten dificultades coa lingua. Aínda non é capaz de falar ben galego e castelán. Ela era moi boa perruqueira pero parece que aquí ninguén lle quere dar unha oportunidade. Vivimos soamente cunha axuda que nos dá o Estado e case sempre é difícil chegar a fin de mes. Miña nai chora moitas veces porque di que non nos chegan os cartos nin para pagar o alugueiro. Tamén di que en Siria era feliz porque nos podía dar unha boa vida, pero agora xa non podemos volver alí.

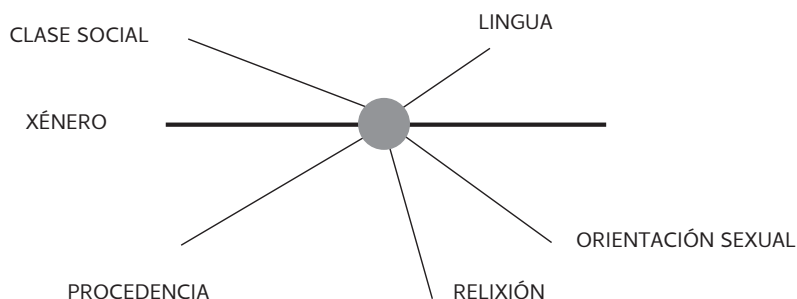
Eu esforzome moito por aprender a lingua e sacar boas notas. Encántanme as mates. De maior quero ser enxeñeira aeroespacial, pero todo o mundo me di que mellor faga enfermería porque unha enxeñería é moi difícil para unha muller coma min.

Na escola non teño demasiadas amigas e amigos. Eu creo que lles dá medo que leve o pano posto na cabeza. Non o entenden e ás veces pregúntanme se vou poñer unha bomba. Eles non se imaxinan que por esa xente horrible que pon bombas, tamén no meu país, teño que estar eu aquí refuxiada. Ás veces tamén se rín de min porque non son quen de pronunciar as palabras correctamente. Bo, se souberan que diferente é a miña lingua da súa e todo o que me esforzo por facelo mellor cada día...

Só Paula me fai caso. Ela tivo un avó refuxiado en México durante a ditadura de Franco. Con ela si que podo falar. Enténdeme súper ben e súa nai sempre me convida á súa casa. Na clase os rapaces din que somos lesbianas porque pasamos todo o día xuntas e rínse de nós. A min non me gusta ninguén, pero con Paula síntome moi a gusto e non vou deixar de estar con ela polo que conte a xente. A miña vida privada é só miña e non lle teño que dar explicacións a ninguén. Ademais, que mal tería se foramos lesbianas e nos quixeramos?

Aínda que estou moi agradecida de poder estar aquí, encantárame que as miñas compañeiras e compañeiros entenderan todas as dificultades que tiven e teño na miña vida e foran máis comprensibles. Encantárame explicarlles como era Siria antes da guerra, ou por que decidín pór o pano. Sería tan xenial que me deran esa oportunidade...

A liña tería que quedar así:



O punto que está en gris representa a interseccionalidade de xénero que conflúe no caso de Nadia. Como por ser muller, migrante, musulmá, pobre e lesbiana sofre un tipo de discriminación múltiple concreta que fai que o seu caso sexa diferente ao doutras persoas.

Agora cada alumna e alumno debe realizar un esquema similar ao proposto no caso de Nadia falando das discriminacións que considera que sofre. As consecuencias non teñen por que ter unha magnitude elevada –como pode ser o caso do acoso ou bullying–, pero si situacións que a/o fagan sentir molesto na súa vida cotiá.

Unha vez realizado coméntase na aula.

Carme Adán (Donostia, 1966). Catedrática de Ensino Secundario de Filosofía no IES Politécnico de Vigo. Doutora en Filosofía pola USC cunha tese sobre Epistemoloxía Feminista en 2002. Presidenta da Aula Castelao de Filosofía desde 1997 até 2005. No período 2005-2009 desempeñou o cargo de Secretaria Xeral da Igualdade no goberno galego. Presidenta da Unidade Muller e Ciencia de Galiza entre 2007-2009. Desde o 2009 ao 2016 foi deputada no Parlamento galego polo BNG.

Autora de obras de carácter didáctico como *Autonomía e Heteronomía* (1995) e *Os feminismos* (1995), colaboradora en obras colectivas como, *Filosofía e Xénero* (1996) e *Xénero e Cidadanía* (1999). Tradutora xunto con M^a Xosé Agra de *Ecología y feminismo* (1998). En 2003 publicou *Feminismo e coñecemento. Da experiencia das mulleres ao cíborg*, traducida ao castelán en 2006. En 2011 recopila en *Cartografías do derrubo* dous anos de actividade xornalística na sección de opinión do *Xornal de Galicia*. As súas publicacións recentes son: “Cyborg” en *Barbarismos queer e outras esdrúxulas* (2017), “Conceptualizar la violencia contra las mujeres: ¿una reflexión epistemológica pendiente?” na *Revista Andaluza de Antropología* (2018) e “Conceptos y violencias: espacios para el debate sobre la violencia obstétrica” en *Violencia obstétrica* (2018). Na actualidade, coordena a sección de “Pensamento e Sociedade” do Consello da Cultura Galega; mantén como temas prioritarios de investigación a violencia contra as mulleres e a filosofía feminista.

O noso centro: un espazo de liberdade

Carme Adán

Un bo sistema de educación debe comezar pola coeducación

Carmen de Burgos (1867-1932)

Son tempos de palabras baleiras. A educación corre o perigo de converterse nunha delas. Todas e todos repetimos a súa importancia, mais na realidade cotiá esquecemos as súas múltiples dimensións e fica reducida, en moitos casos, a mera instrución. Tamén son tempos de neoliberalismo, de exaltación da competencia e o individualismo. O ensino non é alleo a todo isto, de feito, as últimas leis educativas orientan o sistema educativo cara a unha fragmentación maior do saber, enfatizan a faceta instrumental das materias e foxen dunha comprensión global da formación. Neste contexto, a denominada educación en valores convértese nunha materia que se dilúe na vontade do centro e do profesorado máis comprometido coa transformación social. O seu carácter transversal déixaa en terra de ningúen. En concreto, no referido ao ámbito da igualdade e a diversidade afectivo-sexual, a vontade do profesorado, na maioría das ocasións das profesoras, é o que marca a pauta na vida dun centro educativo.

A coeducación ou a educación en igualdade ten diferentes encadres segundo as sucesivas reformas educativas que se sucederon nas últimas décadas. De xeito semellante a como ocorre coas políticas de igualdade no seu conxunto, existe un debate aberto sobre se necesitan dun espazo curricular propio ou deben ser un eixe transversal de toda a política educativa. Non é cometido deste escrito pro-

fundar nesta aparente disxuntiva, mais considero que na vida dun centro poden convivir perfectamente estas dúas perspectivas. O feminismo ten unha historia e todo un desenvolvemento conceptual que o alumnado debe coñecer e traballar nas materias que se considere oportuno e, asemade, o cambio de valores e de nosgos patriarcais implica enchoupar transversalmente a vida dun centro educativo.

A lexislación vixente en materia de educación, de igualdade, visibilidade LG-BTI e violencia de xénero, tanto a nivel galego como estatal, recolle a importancia da educación na transformación dos valores e a eliminación dos trazos e prexuízos patriarcais. Todas as leis recollen artigos adicados ás medidas educativas a realizar nos centros educativos que atopan como impedimento fundamental a necesaria voluntariedade do profesorado comprometido. Deberíamos estar xa en disposición de que a igualdade e a diversidade formara parte da vida dos centros co recoñecemento curricular e horario que teñen outras materias e ámbitos do coñecemento. Mentres tanto, hai que sinalar que todo o esforzo feito por miles de educadoras e docentes desde a célebre defensa de Mary Wollstonecraft da educación en igualdade para as mulleres ate hoxe deu moitos froitos. Agardamos que as vindeiras xeracións colleiten moitos máis e consigan non só unha escola mixta, senón unha escola verdadeiramente coeducativa e libre.

O obxectivo deste texto é compartir a experiencia do equipo de igualdade e diversidade do IES Politécnico de Vigo. Un centro grande de cidade que nos últimos cursos vén desenvolvendo diferentes actividades e materiais sobre igualdade e diversidade afectivo-sexual. Obvia dicir que a narración dunha experiencia sempre é un exercicio subxectivo de memoria, polo que boa parte do que aquí se describe está cribado polos ollos de quen escribe. Malia isto, agardo reflectir o que foron dous cursos de intensa actividade, ás veces se cadra un pouco frenética, froito do entusiasmo por partillar o alumbramento dunha perspectiva nova para o noso centro e que nos gusta denominar como espazo de liberdade.

1. Os inicios: cando un plan de igualdade non é burocracia

No IES Politécnico de Vigo cursan estudos unha media de 1400 alumnas e alumnos por curso en diferentes ensinanzas que comprenden Secundaria, Bacharelato, Ciclos formativos e ESA. Esta é unha riqueza que dá ao centro un carácter de espazo aberto e plural, xa que conviven diferentes idades, intereses e perspectivas. No curso 2015-2016 comezou a camiñar a coordinación de igualdade, baixo o bo facer da profesora Eva Piña. O primeiro paso foi realizar un estudo inicial do

centro no que a profesora Manoli Saburido tivo un papel destacado recollendo e sistematizando os datos. Sobre esta radiografía do centro elaborouse o Plan de igualdade e diversidade, que ese mesmo curso sería aprobado polo claustro.

Unha ollada aos datos deste primeiro estudo axúdanos a entender mellor a vida e dinámicas do instituto. Podemos poñer de exemplo as porcentaxes de xénero no claustro, onde o 62% son homes e o 38% mulleres. Esta cifra, que pode sorprenden nun primeiro momento dada a feminización crecente do ensino secundario, cando se analiza polo miúdo pon de manifesto os habituais nesgos. Isto é, as gráficas segundo o xénero son case que opostas se falamos de secundaria ou de ciclos formativos, a saber, cun 58% de mulleres en secundaria e bacharelato e un 20% en FP. De igual xeito, a repartición do alumnado é completamente diferente. Como exemplo, un dato para reflexionar: no bacharelato artístico o 78% son mozas, no científico o 70%, no tecnolóxico o 33% e na FP o 13%. Estes datos non son nada novidosos, só confirman todos os estudos que mostran a infrarrepresentación das mozas nos estudos STEM e nas familias profesionais ligadas á tecnoloxía. Do mesmo xeito que indican a infrarrepresentación dos mozos nas ciencias da saúde e as ensinanzas artísticas¹.

Nunha primeira conclusión, podemos afirmar que no noso centro se reproducen, segundo as porcentaxes analizadas, os nesgos de xénero que os diferentes estudos e informes explican sobre as preferencias de estudos ou a feminización do ensino secundario fronte á FP². Incluso podemos ver como os dous bacharelatos de corte científico mostran datos para analizar de vagar, nas ciencias da saúde as mulleres son maioritarias e na tecnoloxía, todo o contrario. Non teño que dicir que reverter estes datos é unha tarefa que excede calquera centro educa-

1 “Case os dous terzos do profesorado galego son mulleres. Concretamente, no ensino non universitario son o 65%. Esta porcentaxe é aínda superior no ensino infantil e primario: o 77%. O ensino primario sempre foi un dos campos onde non estaba mal visto que a muller traballase, pois era entendido socialmente como unha prolongación da educación das fillas e fillos. Actualmente, sobre todo debido á elevada, comparativamente cos homes, incorporación da muller aos estudos universitarios, tamén a muller é maioría na docencia nos centros de Ensino Secundario, Bacharelato e Formación Profesional: un 64%. Porén, esta presenza da muller non é homoxénea dentro de cada corpo: a Educación Infantil está case totalmente impartida por mulleres, e nos centros de Secundaria que imparten tamén Formación Profesional a porcentaxe de mulleres é menor. Esta alta porcentaxe de mulleres docentes non ten un reflexo directo na conformación das direccións dos centros educativos. Se, como dicíamos ao principio, de cada tres docentes, dúas son mulleres, a proporción baixa moito cando falamos de directoras: non son nin a metade; concretamente, son o 46%. Estas porcentaxes son máis rechamantes aínda se temos en conta por separado os centros de Ensino Infantil e Primario e Centros Públicos Integrados (son o 77% e ocupan o 51% das direccións) e o resto das ensinanzas (son o 64% e ocupan o 38% das direccións).” Datos publicados por CIG-Ensino e dispoñíbeis na súa páxina web.

2 Véxase os diferentes informes publicados pola Unidade Muller e Ciencia de Galiza, creada no ano 2007 para avanzar na eliminación dos estereotipos de xénero na ciencia e a investigación.

tivo e compete aos Plans xerais de Igualdade dos gobernos e no caso de Galiza a Unidade Muller e Ciencia, mais tamén é certo que as dinámicas que se xeren na ESO poden mudar unha parte dos estereotipos e nesgos que actúan na elección de estudos de mozas e mozos.

No proceso de elaboración do Plan comezouse no instituto unha actividade que se mantería nos vindeiros cursos, nomeadamente, a realización de Obradoiros en cada aula sobre as nocións básicas de xénero, identidade sexual, identidade de xénero, orientación sexual, feminismo, diversidade afectivo-sexual. Estes foron impartidos por parte de persoal externo experto na temática, en concreto, contouse coa colaboración da asociación “Nós mesmas”.

Como remate dese primeiro ano, aprobouse o Plan de Igualdade de centro. Un documento deste tipo ten como finalidade fundamental comprometer coa Igualdade e a Diversidade todo o profesorado do centro mediante o seu debate e votación posterior nun claustro. Xa logo a implicación real de cada quen depende do nivel de concienciación, ganas, posibilidades ou outras variables persoais e colectivas que van mudando incluso no paso dos cursos. Neste Plan recóllense claramente os principios rectores da actuación do centro, así como os diferentes obxectivos que en cada curso deben ser concretados a través das diferentes accións educativas. Repodúcese a continuación unha mostra destes principios do Plan, que pode ser consultado na páxina web do centro³:

Para evitar a reprodución de estereotipos sexistas na invisibilidade das mulleres e do colectivo LGBTI, na presunción de heterossexualidade na comunidade educativa, na discriminación por razóns de identidade de xénero ou orientación afectivo-sexual, na orientación profesional segregadora, nas diferenzas no uso de espazos, tempos e palabras, na normalización das agresións dos máis fortes contra as e os máis débiles, xustificadas nos estereotipos sexistas e homofóbicos, na prevalencia do masculino nos libros de texto e materiais curriculares e na presunción de familia nuclear heterosexual, faise necesaria a aplicación de medidas individuais e colectivas encamiñadas a promover a igualdade de oportunidades, e, por tanto, asentar as bases para conseguir un centro coeducativo, libre de discriminación e respectuoso con todas as diversidades, no que todos e todas as estudantes teñan o mesmo dereito a unha educación de calidade nun ambiente escolar seguro.

2. A rede sempre é máis forte que o mellor dos fíos

O seguinte curso, 2017-2018, supuxo a posta en marcha do Plan. A coincidencia dun grupo de profesoras con traballos previos no ámbito da Igualdade, con moi-

3 Páxina web do centro <https://igualdadepolitecni.wixsite.com/igualdade/plan-de-igualdade>.

tas ganas para traballar estes temas e forte compromiso feminista, conseguiu que se creara un bo clima de traballo, con confianza e complicidade que permitiron poñer en marcha varios proxectos a cada cal máis ilusionante. A celebración do 25 de novembro foi o punto de encontro de moitas de nós que estabamos nas nosas aulas ou coincidíamos parcialmente nun dous poucos espazos comúns como é a sala do profesorado. Permítaseme unha pequena derivada, hai que lembrar que o ensino está deseñado para que desenvolvamos un traballo individualista. A nosa escasa formación para traballar en equipo é unha forma de manter o ensino na senda da instrución e dar cabida cada vez máis ao credo neoliberal. Por moitas xuntanzas, programacións ou diverso papeleo co que nos inundan, iso non implica unha verdadeira cultura sobre a importancia de traballar por proxectos compartidos.

Na preparación daquel 25 de novembro de 2016 vaise xestando un grupo e unha forma de traballar. Ao grupo seguramente convocouno o azar ou as inquietudes comúns feministas. O xeito de traballar foise perfilando desde as primeiras xuntanzas. Decidiuse que todo o alumnado do centro, dividido por niveis, traballara nas aulas de valores e nas titorías textos, en concreto, artigos sobre a violencia de xénero. A elección dos textos xa foi un momento compartido importante, de debate, de pensar que íamos buscando. Logo os textos foron acompañados dunha pequena explicación que se distribuíu entre todos e todas os titores e as titoras. O propio 25 de novembro foi un momento importante porque moito alumnado e profesorado compartimos frases contra a violencia machista nun panel na entrada do centro.

Despois das xuntanzas e debates a redor do 25 de novembro, seguimos preparando o 8 de marzo de xeito coral. Foi un trimestre de moita efervescencia, moi rico en ideas, poderíamos dicir que incluso foi desbordante. A multidisciplinariedade era fundamental. Moitas visións diferentes e con moitas achegas. Ese 8 de marzo de 2017 presentouse no centro a creación en vídeo “Son feminista, e ti?” no que un grupo de mozas e mozos e tamén algún profesor e profesora explican nun minuto os seus motivos para definirse como feministas. Esta vídeo-creación foi acompañada de toda unha semana de actividades para todos os niveis educativos cunha moi boa acollida por parte de todo o alumnado.

O vídeo e a súa trascendencia e difusión nas redes foi un potente catalizador de toda a enerxía e ganas que fluía xa no noso centro. Pouco despois formouse un grupo de alumnado sensibilizado coa diversidade LGBTIQA que se constituíu en grupo de apoio para o resto do alumnado do centro. A profesora encargada

de dinamizalo e coordinalo, Ana Ojea, na actualidade é a titora LGBTIQA do instituto⁴. Este grupo, que tivo por orixe un grupo de Whatsapp aberto a todo o alumnado do centro, presentouse diante dos seus compañeiros e compañeiras na I Semana da Diversidade afectivo-sexual, celebrada en maio de 2017, no que podemos cualificar non só dun momento de valentía e madurez, senón dunha das actividades máis educativas entre iguais para combater a homofobia, lesbofobia e transfobia que se desenvolveu no centro.

A organización da I Semana da diversidade afectivo-sexual, ao igual que ocorrera co 8 de marzo, requiriu dun esforzo colectivo para elixir as e os poñentes, as actividades a traballar nas titorías e decorar o centro. Foi un fito importante a exposición fotográfica “Somos”, realizada pola profesora Ana Fresco na entrada do centro. Exposición que posteriormente a asociación “Nós mesmas” empregaría nunha campaña sobre a importancia de educar na diversidade sexual. A valoración desta semana foi positiva. Rachar estereotipos e prexuízos é complexo, aínda que é o verdadeiro cometido da educación. Valoramos a necesidade de seguir para o vindeiro curso.

O verán trouxo descanso e tamén os inevitables cambios. Algunhas profesoras non repetiron o seu destino no centro, como foi o caso de Raquel Martínez⁵ e Natalia Fernández e tivemos a sorte de que se incorporara a Orientación Irma Álvarez, que desempeñou un gran traballo neste curso dado que é un departamento fundamental para mudar a vida do centro.

No curso 2017-2018 o “Equipo de igualdade e diversidade” tiña que afrontar retos nada fáciles. Sempre é máis doado comezar, dar os primeiros pasos, co impulso da emoción e as ganas de coñecerse, que consolidar un grupo, máxime cando todas estamos cargadas de horas e alumnado, cando as xuntanzas son de difícil acomodo porque os horarios son incompatibles. Hai que ter moi presente que todo o traballo que se desenvolve é sempre a maiores da carga docente que implica cada materia. Non ter horas recollidas no propio horario para traballar, incluso para xuntanzas, é un hándicap importante porque debilita o grupo e crea moitas tensións. Isto é unha mostra máis da pouca importancia que lle dá a administración a esta área e como delega no voluntarismo das docentes máis comprometidas.

4 Pódese seguir o seu traballo para unha educación con orgullo en “eldiariodelaeducación.com” <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/04/26/como-ser-una-profesora-lesbiana-visible-y-disfrutar-en-el-intento/>

5 Que na actualidade dinamiza a igualdade e diversidade no IES Ricardo Mella.

Dous foron os puntos a destacar durante este curso. Por unha banda, concorreuse á convocatoria de “contratos-programa”, que foi concedido. Isto permitiu ampliar o equipo de traballo e dispoñer tamén dalgún recurso orzamentario a maiores para programar as actividades e a formación do alumnado. Por outra banda, creouse a titoría LGBTIQA, como antes indiquei, aprobada por claustro e consello escolar, que pasou a formar parte activa da vida do centro a través da Comisión de convivencia.

A través do Contrato-programa intentamos desenvolver a idea do centro como “Espazo de liberdade”. Os aspectos traballados foron tres: materiais didácticos, conmemoración de datas sinaladas e actividades dirixidas á sensibilización da comunidade educativa. É complexo relatar todas as actividades realizadas durante todo un curso, é certo que unha boa parte delas realizáronse ao redor da conmemoración de datas. Estas sempre son un momento importante para traballar na aula e tamén para que toda a comunidade educativa poida compartir tempos e espazos. A continuación recóllense as accións máis destacadas deste curso:

- 25 de novembro: Día Internacional contra a violencia machista. A través do Club de Lectura “Temos moito conto” organizouse unha charla de Woyza. Tamén participamos na iniciativa “Enlaza Vigo” coa elaboración dunha lona realizada polo alumnado de 1º de Bacharelato.
- 11 de outubro: Día Internacional da Saída do Armario. Realizouse unha festa na entrada do instituto con música e Photo Call con saídas do armario durante o recreo.
- 8 de marzo: Día Internacional da Muller. Levouse a cabo a Photo Call “Son feminista”, unha charla e intervención artística de Lupita Hard para 1º e 2º de Bacharelato Artístico e a intervención do Colectivo 85C con 1º Bacharelato Científico e 1º da ESO.
- 26 de abril. Día da visibilidadelésbica. Realizouse unha festa na entrada do instituto con música, coa proxección dunha presentación mostrando 50 mulleres lesbianas relevantes en todos os ámbitos de coñecemento e fíxose unha Photo Call durante o recreo.
- II Semana da diversidade LGBTI (21-25 de maio). Contamos coa presenza de Cristina Palacios, que impartiu a charla: “A revolución TRANS que loita por vidas máis visibles”, para 3º e 4º da ESO. Laura Bugalho dirixiuse ao alumnado de ciclos formativos coa charla: “A revolución será TRANSfeminista ou non será”. Eva Mejuto impartiu a charla “Transformando o mundo” para 1º e 2º da ESO. “Interseccións identitarias: xénero,

raza e disidencia sexual” foi o tema tratado por Esther Ortega na súa charla impartida a 1º e 2º de B. Tamén se fixo a I MECOPOL: Mostra educativa de Curtas con Orgullo, que incluíu proxección das curtas realizadas por alumnado de 2º de bacharelato de artes, votación e premio á curta máis votada. Contamos coa representación de teatro “Elisa e Marcela” de A Panadaría Teatro. O alumnado de 1º de Bacharelato realizou a Exposición fotográfica: “Amor diverXo” baixo a dirección da profesora Esther Fírvida.

Porén, como xa indiquei, sendo as conmemoracións momentos importantes na vida do centro, gustaríame destacar o traballo realizado na creación de materiais didácticos. Primeiro, porque escasean os materiais transversais para traballar nas aulas, de Inglés, FOL, Matemáticas, Filosofía ou Valores. Segundo, porque permiten en próximos cursos melloralos, amplialos ou cambialos partindo dun traballo xa feito e probado na aula. Elaborouse unha Unidade para o 25 de novembro co título “Ciberviolencia de xénero”, para o 8 de marzo realizouse a unidade “Son feminista...”, que o alumnado de 1º da ESO de valores expuxo en todas as aulas de ESO, 1º de BAC e tamén no ciclo de Robótica. No último trimestre e xa coa vista posta na II Semana da diversidade, elaboráronse os seguintes materiais: “Bullying Homofóbico”, “Discriminación por orientación e identidade sexual no traballo”, “Diversidade e valores”, “Sexual and gender diversity: prejudices & stereotypes”. Como complemento, realizáronse as fichas educativas dos filmes “Figuras Ocultas” e “Pride”.⁶

Para min, como profesora de valores na ESO, foi especialmente grata a elaboración e posterior exposición da Unidade didáctica “Son Feminista...”. Este traballo pensámolo en grupo na aula de valores de 1º da ESO, confeccionouno o propio alumnado e logo as alumnas e alumnos en grupos de catro, na semana previa ao 8 de marzo, foron aula a aula expoñéndoo. Hai varios aspectos que foron valorados de xeito positivo. Os debates que se crearon nas aulas e a receptividade do alumnado maior ás explicacións dos seus compañeiros de primeiro curso, alén da importancia de practicar a oratoria e a argumentación, aspecto esquecido no noso sistema educativo.

No referido ás actividades dirixidas á sensibilización da comunidade educativa, os esforzos centrámolos na realización de obradoiros de diversidade afectivo-sexual impartidos pola Asociación “Nós Mesmas” ao longo de todo o curso en todos os niveis educativos, desde a ESO (na hora de tutoría), Bacharelato e Ciclos

⁶ Todos os materiais están dispoñíbeis para o seu uso na web do centro no apartado de “Igualdade e Diversidade”

Formativos. E comezamos a liña de traballo sobre “Outras formas de masculinidade” cun obradoiro impartido por Celso Taboada, axente de igualdade do concello de Lalín, a ciclos formativos. Consideramos que en próximos cursos esta debe ser unha liña de traballo a ter moi presente no noso centro. Neste ámbito da sensibilización tamén cómpre destacar o traballo realizado na promoción da lectura e a creación literaria. Con esta finalidade, celebrouse un concurso de microrrelatos pola Igualdade que agardamos vexa a luz en forma de libro en breve. Debemos destacar que esta idea non é fácil xa que implica o compromiso do profesorado de linguas e a participación de toda a comunidade educativa. No noso caso, a creación literaria foi acompañada dun concurso de ilustracións dos traballos seleccionados. Como complemento, desde o Club de lectura “Temos moito conto” da biblioteca escolar impulsouse un grupo de lectura adicado a libros feministas ou cun enfoque queer.

3. Para cavar: sobre melloras e retos

Ás veces a ilusión e a planificación conviven mal. A primeira impón dinámicas que por momentos adoptan forma de espasmos, a segunda require do pouso. Neste tempo de funcionamento do equipo as dúas foron necesarias. No futuro agardamos atopar o xusto medio para non perder ilusión nunha tarefa, que por momentos semella titánica e extenuante. As breves reflexións que a continuación pechan o relato desta experiencia educativa, máis que conclusións definitivas, son algunhas das ideas que considero de interese para abordar o futuro.

É moi posible que sexan moitas as cuestións a mellorar, mais neste texto quero destacar dúas que coido fundamentais, a saber, planificar segundo o nivel educativo do alumnado e avanzar na cultura do traballo en equipo e os proxectos compartidos. Para mellorar nunha planificación cada vez máis axeitada ao momento vital e de maduración do alumnado, sería desexábel contar con máis implicación por parte da administración, isto é, que en vez de sobrecargar o profesorado de burocracia estéril nos permitira dispor no horario lectivo de horas compartidas aos membros dos equipos de igualdade para reflexionar, planificar e avaliar o traballo. Isto, asemade, incidiría de xeito positivo no traballo en equipo. Como sinaléi ao inicio deste texto, nin as leis educativas nin a práctica diaria priman un traballo conxunto nos centros. Sempre é un esforzo do profesorado comprometido buscar espazos e tempos para a posta en común da experiencia docente. Non é doado mudar o modelo individualista que preside a nosa sociedade, aínda así, a escola debería ser un espazo para poñer os alicerces ao respecto.

No camiño cara a unha escola feminista que supere os prexuízos heteropatriarcais, seguramente que moitos son os retos que temos por diante. Quero destacar dous fundamentais, comprometer todo o profesorado nunha educación feminista⁷ e diversa afectivo-sexual⁸ e eliminar os nesgos patriarcais e androcéntricos do propio coñecemento en todas as materias curriculares⁹.

Conseguir estes retos implica un compromiso das administracións coa formación do profesorado. Afondar no traballo sindical nese sentido, como por exemplo o libro do que este escrito forma parte, que debemos parabenizar polo esforzo realizado para que sexa publicado e agardar que esta contribución do noso centro sexa de interese. Tamén nós, o profesorado, temos unha función nos claustros para demandar que se cumpran as leis vixentes e se camiñe cara a centros coeducativos e libres de prexuízos. Por último, e desde logo que non menos importante, no horizonte agarda construír e transmitir un coñecemento máis liberador e feminista. Este é un aspecto de calado epistemolóxico que non podemos obviar. Revisar que contidos e metodoloxías empregamos debe atravesar as portas das aulas e ser preocupación dos deseños curriculares globais e da escola do futuro.

Remato recoñecendo que para min estes dous cursos formando parte do “equipo de igualdade e diversidade” do IES Politécnico foron unha experiencia grata. De intenso traballo pero chea de momentos compartidos. Negar a diversidade produce dor e inxustiza. Os centros de ensino non son as programacións, nin as instalacións e os ordenadores, son as persoas que os habitamos. É a nosa elección e responsabilidade como é a vida dun centro. Non é fácil, pero transformar o mundo nunca o foi. Temos o privilexio de estar no espazo máis importante para facelo, as escolas. De todos os anos de docencia e outras andainas da vida, destes cursos atesouro o recordo dunha alumna afirmando rotundamente que para ela o instituto significou entrar nun espazo de liberdade. Non podo imaxinar un obxectivo máis importante.

7 Subirat, Marina (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*, Barcelona: Octaedro.

8 Huerta, Ricard (2016). *Transeducar: arte, docencia y derechos LGTB*, Madrid: Egales, 2016.

9 Rodríguez, Carmen, (2011). *Género y cultura escolar*, Madrid: Morata.

Diplomada en Formación do Profesorado (especialidade Lingua Francesa), licenciada en CC.EE pola UNED en Organización Escolar.

Docente desde 1983 en infantil e primaria, actualmente é mestra no CEIP Isidora Riestra de Poio. Foi mestra colaboradora no CAP na Universidade de Pontevedra, onde impartiu as disciplinas de Socioloxía da Educación e Didáctica Escolar desde o 2002 ao 2009. Coordinadora do Proxecto Atlántico. Proxecto da Rede de Escolas Asociadas á UNESCO. Responsable da RED-pea no centro actual CEIP Isidora Riestra.

Mostra da súa formación en coeducación é a participación en cursos como: A educación como reto no novo século, Introducción á transversalidade, Xogando a pensar, A mellora da convivencia nos centros, O lugar no que vivimos, *A responsabilidade na igualdade, unha cuestión de cambio de actitude*, Igualdade, convivencia e inclusión. Módulos I e II.

Impartiu diversas charlas para docentes sobre programacións didácticas, traballo por proxectos, programación en competencias, aprender a pensar ou convivencia escolar.

Segundo as súas palabras: “O máis salientable do meu currículo e ir aprendendo progresivamente de todas as experiencias compartidas que me axudan cada día a mellorar as miñas intervencións educativas e que me fan sentir unha verdadeira mestra.

No meu currículo teño que citar a cada un/unha alumno/a que son os verdadeiros/as expertos/as na miña formación e me ensinaron a ser persoa e crer que outra educación é posible”

Coeducación CEIP Isidora Riestra

María Xesús Enguídanos Floreani

Introdución: Marco de referencia. UNESCO

Son mestra na escola pública CEIP Isidora Riestra de Poio, en Pontevedra. A nosa escola pertence á Rede de Escolas Asociadas da UNESCO. Esta adhesión á rede fai que o noso alumnado vaia adquirindo ao longo da súa escolaridade compromisos e retos para lograr unha cidadanía responsable e sustentable.

Ser competente en igualdade significa, segundo a lexislación educativa, educar en función do sexo e de valores, fundamentalmente educar no respecto cara aos e ás demais. Unha educación coherente por e para a igualdade ten que admitir que nestes momentos actuais é necesario non só transmitir uns valores, senón que a través deles a escola cambie. Esta é a finalidade educativa dos nosos proxectos porque partimos da idea de que traballando con e para as persoas desde educación infantil chegaremos a construír unha rede que progresivamente terá poder para ir transformando a escola. Se a educación cambia, a sociedade cambia. Dito así parece que transformar é unha tarefa doada, pero a realidade cotiá coa que nos atopamos é a falta de recursos nas escolas para poder levar a cabo este cambio que se ralentiza no tempo.

A nosa práctica en igualdade ten un referente claro, como Escola Asociada da UNESCO temos como marco teórico o documento: “Plan de acción da UNESCO para a prioridade Igualdade de xénero (2014-2021)”. Neste segundo Plan de acción proposto pola UNESCO hai un obxectivo chave que é marcar as

capacidades persoais para ser unha persoa competente en igualdade. Igualdade de xénero significa igualdade de dereitos, de responsabilidades e de oportunidades para mulleres e homes, para nenas e nenos. Supón que se teñan en conta os intereses, necesidades e prioridades das persoas, recoñecendo a diversidade dos distintos grupos. A igualdade de xénero é un principio relativo aos dereitos humanos, un prerequisite para un desenvolvemento sustentable centrado nas persoas e un obxectivo en si mesmo.

Desde a lexislación educativa vixente móstrase unha concepción da igualdade de xénero como transversalidade. Conceptos como: igualdade, empoderamento, linguaxe non sexista, inclusión, non violencia, LGBT deben ser tratados e integrados nos contidos curriculares. Desde a escola hai que atender a comprensión destes conceptos e o seu tratamento con nenas e nenos moi cativos. Teñen que comezar a traballarse desde a educación infantil, e de xeito continuado ao longo da súa formación.

Se ben houbo avances a nivel mundial no respecto á igualdade entre os xéneros grazas aos Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio, as mulleres e as nenas seguen a sufrir discriminación e violencia en todos os lugares do mundo. Esta é a razón de que a UNESCO trazase novos obxectivos e plans de accións coa Axenda 2030. Neste contexto, a UNESCO salienta e reafirma a importancia, entre outros aspectos, da igualdade de xénero e a emancipación das mulleres no desenvolvemento sustentable e dunha paz duradeira.

A igualdade de xénero non só é un dereito fundamental, senón que senta as bases para conseguir un mundo pacífico, próspero e sustentable. Neste punto temos que sinalar os 5Ps, que son un marco teórico de referencia para desenvolver os nosos traballos: P de Persoas, P de Paz, P de Prosperidade, P de Plans de acción e P de Planeta. Poderemos comprobar ao longo deste documento que o proceso de traballo que seguimos vai nesta liña e recolle puntualmente os 5 Ps por consideralos fundamentais para a formación de competencias persoais.

Obviamente, o traballo desde as escolas ten que estar sostido por procesos de adopcións e de decisións políticas e económicas. Se as políticas educativas facilitan a igualdade das mulleres e de nenas no acceso á educación, á atención médica, a un traballo digno, estarán impulsando as economías sustentables e as persoas. Deste xeito, a sociedade beneficiarase no seu conxunto.

Esta é basicamente a nosa idea principal para enfocar o traballo coas nenas e os nenos de educación infantil e primaria nas aulas.

Nun primeiro momento do proceso atendemos o coidado da persoa, as súas emocións, sentimentos e como xestionalos. Logo damos un paso máis para traballar en rede: os plans de accións conxuntos. A convivencia forma parte e inclúese como un valor necesario para lograr a prosperidade. Todos estes aspectos guiaríannos até o P de Planeta. Incidindo á hora de programar en que o proceso desenvolvido vaia desde o local ao global e desde o global ao local.

Coidamos que con esta exposición previa queda xa xustificado o marco teórico no que baseamos as nosas actuacións, as nosas prácticas cotiás e, igualmente, as intervencións didácticas e as aplicacións de recursos metodolóxicos e métodos de traballo. Agora podemos comezar a relatar o noso xeito de traballar. Con humildade e sinxeleza apostamos por el porque ao longo do tempo puidemos comprobar que fundamentalmente favorece un pensamento crítico no alumnado e abre o camiño cara a unha cidadanía responsable e sustentable.

A Educación en Igualdade no noso centro

A experiencia que relatamos levouse a cabo con alumnado de primeiro e de segundo de educación primaria (6, 7 e 8 anos), as súas familias e a comunidade educativa. Non concretamos o número exacto de alumnado porque como é unha experiencia no tempo foron moitas e moitos os/as que aprenderon con estes programas. Igualmente, o número de profesorado participante oscila ao longo da aplicación destes programas e proxectos. Tamén en educación infantil se aplicaron ferramentas educativas e programas encamiñados á consecución dunha Educación en Igualdade de xénero de maneira sistemática. Porén, centrareime nos niveis indicados porque foi neles onde levei a cabo esta experiencia como docente.

En canto á organización de tempos, temos asignado no horario dúas sesións semanais, aínda que podemos incrementar as horas de traballo, por exemplo cando hai algunha conmemoración especial como o 8 de marzo ou o 25 de novembro. Estas sesións son, a meirande parte das veces, o inicio e posta en marcha dos proxectos porque nos permiten tomar decisións e consensuar aspectos a traballar. Nas nosas programacións, faise alusión a este tempo asignado a “aprender a pensar” coa Filosofía. Utilizamos esta materia como disciplina canalizadora e reivindicamos que forme parte das áreas curriculares en todos os niveis educativos. Por esta razón, un dos obxectivos foi introducir a Filosofía no noso horario aínda que o currículo non a teña considerada como materia educativa,

pois coidamos que se traballamos por competencias cómpre ofrecerlle ao noso alumnado ferramentas que favorezan estratexias e habilidades de pensamento. A filosofía dota o alumnado de recursos de pensamento lóxicos para enfrontarse ao mundo cambiante.

En canto aos nosos referentes, as mestras desde o primeiro día de inicio do curso escolar acollen nas aulas o seu alumnado, tendo en conta uns aspectos prioritarios para iniciarse no camiño de ir adquirindo progresivamente capacidades persoais en igualdade. Partimos de marcar os puntos principais das nosas actuacións educativas, a súa xustificación e as metodoloxías e recursos didácticos empregados.

Outro aspecto a considerar na nosa exposición son os espazos. Cando unha nena ou neno chega á escola, ten que percibir que aquel espazo ofrece funcionalidade. Sérvelle para satisfacer a súa curiosidade, permíttelle medrar e obter os recursos necesarios para a súa educación. Porque a escola ten que ser unha prolongación da súa casa. Non é tarefa doada porque a escola, nestes momentos, non só ensina senón que tamén educa.

Non se pode falar dunha práctica escolar en igualdade sen facer ou ter establecido prioritariamente o binomio: escola/familia ou familia/escola. Fago esta aclaración porque hai dúas formas de colaboración familiar. A primeira dáse cando a escola se pon en contacto coas familias para que participen e cooperen nos proxectos programados, de maneira que se fagan extensibles á comunidade educativa. A segunda ten lugar cando son as familias as que, xunto co profesorado e tendo en conta as necesidades educativas (non só do alumnado, senón tamén da comunidade educativa), poñen en marcha programas ou proxectos ao longo do tempo. Estes programas de servizo están destinados á formación conxunta en valores de toda unha comunidade educativa. Consideramos que no tema de Igualdade de xénero cómpre establecer este tipo de programas pola súa efectividade.

Que e como son as aulas para pensar

As aulas teñen que ser espazos creados para que o alumnado poida sentirse cómodo e acolrido; non só pola súa estrutura física (mobles, luz, zonas, etc), senón tamén por ser un lugar harmónico que ten que ter necesariamente un clima que favoreza desde o primeiro momento o benestar das persoas que alí van educarse, falamos de educación e non de aprendizaxe. Se engadimos ao termo educación as palabras “en igualdade ou na diferenza”, aínda temos que facer máis fincapé



nos espazos educativos onde as nenas e os nenos van desenvolver e formar as súas capacidades persoais para chegar a ser persoas responsables.

Organizado o espazo, dámos paso a outras tarefas: creación de espazos para a información, normas de aula e das sesións de filosofía, funcións da/o encargada/o do día, listaxe de aula, organización do material funxible, o cartel dos ODS (obxectivos de Desenvolvemento Sustentable) visible e todos aqueles que vaia-mos elaborando en función das necesidades e esixencias didácticas que marcan os proxectos, tarefas ou actividades.

O primeiro cartel que temos que realizar entre todas e todos, tomando as decisións e consensos, é o cartel das normas de aula que consideramos básico para a convivencia. A convivencia está relacionada coa igualdade. Estes aspectos de organización da nosa aula son fundamentais para desenvolver este tipo de programas.

Convivir esixe ir adquirindo capacidades persoais e actitudes que favorecen as relacións persoais, pois imos aprendendo na diferenza e no respecto, coas dificultades que isto supón para as nenas e os nenos destas idades.

Outro aspecto prioritario na creación dunha aula é o material. Traballar sen libros de texto permítenos seleccionar diverso material en función das experiencias, dos proxectos ou distintas tarefas.

Aínda que consideramos a Biblioteca do centro como o primeiro espazo de documentación, temos tamén Bibliotecas de aula con libros básicos para unha educación en igualdade. Citaremos só algúns libros como:

- *Rosa Caramelo*. Adela Turín. Edit. Kalandraka.
- *Arturo e Clementina*. Adela Turín. Edit. Lumen.

- *Unha feliz catástrofe*. Adela Turín. Edit. Lumen.
- *O príncipe Cincento*. Babette Cole. Edit. Destino.
- *A princesa listiña*. Babette Cole. Edit. Destino.
- *Oliver Button é unha nena*. Thomas Anthony De Paola. Edit. Everest.
- *Outra cousa*. Kathryn Cave. Edit. Elfos.
- *Oreallas de bolboreta*. Luisa Aguilar. Edit. Kalandraka

Hai unha literatura fantástica para lles ofrecer ás nenas e aos nenos de educación infantil e primaria unha visión diferente e un tratamento distinto de determinados estereotipos. Os textos que están na aula teñen que servir para interpretar o mundo desde unha perspectiva de xénero. Estes libros permítenlles entender ás cativas e aos cativos comportamentos diversos aos predeterminados na sociedade tanto para as nenas como para os nenos.

Outro recurso didáctico, igualmente de primeira man para educar na igualdade, é ter na aula unha boa colección de vídeos e películas que emocionan como: *Ferdinando*, *Bechos*, *Buscando a Nemo*, *Lilo-E-Stich*, *Pocahontas*, *Mulan*, *Tarzán*, *Toy Story*, *Up*, *Inside Out (do revés)* ou *Billy Elliot*. Tamén consideramos recomendables as curtametraxes: *Cordas*, *Por catro esquiniñas de nada*, *A viaxe de Said*, *A flor máis grande do mundo* ou *O home orquestra*.

Parécenos interesante unha experiencia levada a cabo con catorce nenas e nenos de segundo de primaria que a continuación describimos. Primeiro todas e todos xuntos vimos o vídeo: https://youtu.be/QOokC_Vo3eA, “Que pasa se pos a un neno fronte a unha nena e lle pides que lle dea unha bofetada?”. Logo colocamos por parellas o alumnado e fixemos con eles a mesma proba. Comprobamos que tiveron a mesma reacción que os nenos do vídeo. A violencia non ten xustificación independentemente das situacións. Esta proba pon de manifesto a visión lóxica da vida que teñen as nenas e os nenos pequenos que non son capaces de concibir comportamentos adultos aos que teñen que enfrontarse na súa realidade e que lles causan inestabilidade emocional e sentimentos contrariados.

A UNESCO ofrécenos nesta ligazón www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality unha boa información relativa ao Obxectivo de Desenvolvemento Sustentable número 5: Igualdade de Xénero para ler e debater que nós deberemos adaptar ao nivel educativo co que vaíamos traballar.

A música e a danza resultan moi útiles para o traballo da igualdade. As danzas cooperativas forman parte dunha linguaxe corporal que fala de inclusión e tem-

pos compartidos. Tempos de silencio, man con man seguindo un mesmo ritmo válido para todas onde as persoas senten que forman parte dun colectivo humano e onde as diferenzas quedan solapadas pola música e os diferentes movementos corporais. As músicas do mundo son cancións que lles falan ás nenas e aos nenos de problemas reais e próximos ao seu mundo. Realizamos moitas actividades coas letras das cancións que usamos tamén para aplicar outros contidos educativos. Un exemplo:

Ningún quede atrás

Música: Raines Heusmann

Letra: Salvador Berdanga e Ramiro Garzarán

Ningún se quede atrás.
 Todas e todos somos iguais
 Ti dis Paz eu digo Peace.
 Deseñaremos
 a sociedade civil
 ven con nós ata alí (...).

Esta canción ofrécenos conceptos principais para traballar a igualdade a través das diversidades culturais e das diferenzas nos distintos grupos sociais que nos enriquecen a todas e todos; ao tempo que fala de construír unha sociedade civil. Este proceso de construción civil sempre forma parte dos procesos dos nosos proxectos, pois son proxectos de servizo destinados a producir cambios. Os proxectos de servizo teñen uns obxectivos educativos de aprendizaxe e reverts na comunidade educativa ou nas institucións implicadas que consideremos necesarias para executar o noso proxecto. Hai un feixe de cancións que falan das diferenzas, das persoas, das dificultades, da tolerancia. As cancións son un recurso educativo para todo o alumnado de infantil e de primaria moi didáctico porque provocan unha motivación intrínseca e un modo de análise dos valores ou contravalores que transmiten ao iren cargadas de sentimentos e de emocións.

As letras das cancións tamén nos serven para denunciar, reivindicar aspectos que non nos gustan e desde ben pequenas e pequenos temos que aprender a cambiar. Igualmente podemos reflexionar sobre certo tipo de cancións que falan de machismo e describen mulleres e nenas como obxectos de valor que poden ser posuídos. Letras tan comúns á nosa infancia como:

Unha nena foi xogar,
 Pero non puido xogar
 porque tiña que cociñar...

Poderíamos escribir un gran repertorio de cancións infantís que encerran claros contidos machistas e de maltrato. Resulta moi interesante a súa análise porque moitas veces reproducense de maneira inconsciente sen atender o significado da letra. Unha estratexia de aprendizaxe para aproveitar estas cancións é cambiarlles a letra. Esta actividade é moi estimulante e con ela aprendemos a utilizar un vocabulario non sexista, interiorizando termos que temos que comezar a utilizar na nosa linguaxe diaria.

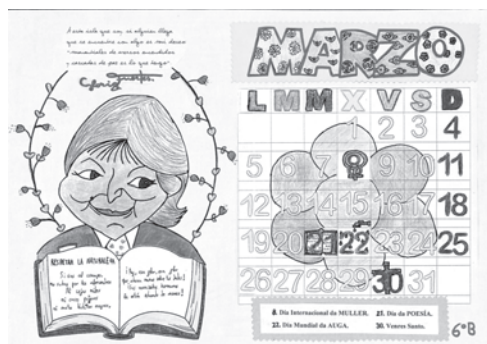
O que non se nomea non existe; é moi común na nosa sociedade facer invisible o que causa malestar ou o que non interesa. Debemos introducir no vocabulario palabras como: corresponsabilidade, empoderamento, equidade, feminismo, xénero, igualdade, transversalidade de xénero, matriarcado, patriarcado, tolerancia cero, sexismo, violencia de xénero, visibilidade. É recomendable ir engadindo palabras ao vocabulario infantil con recursos educativos atractivos, como son as cancións, e contextualizalas na realidade para que poidan comprender o seu significado.

Outro recurso co que traballamos é a Poesía. A poesía dálle poder ás palabras. As nenas e os nenos viven inmersas nun universo de palabras que posúen segundo a súa contorna, unha variable moi significativa que cada nena e neno trae á escola. As súas ideas previas ou crenzas inxenuas sempre teñen a súa orixe no seu ambiente familiar; por iso é tan importante atender as individualidades, porque cada persoa ten unha experiencia de vida diferente. Desde a aula podemos traballar con poemas de mulleres que deixaron unha pegada, e que xa na súa época foron quen de transmitir coas súas palabras feitos e situacións de escravitude verbal e censuras continuas. Podemos falar da poeta que este curso escolar eliximos para o noso proxecto de Paz para todo o centro: Gloria Fuertes.

(...) Cuando las veo pasar tan dignas y envejecidas,
los hijos las hijas ya se han ido en la casa sólo ellas han quedado
con ese hombre que alguna vez quisieron (tal vez ya se calmó
no bebe apenas habla se mantiene sentado frente al televisor
anda en chancletas bosteza se duerme ronca se levanta temprano
está achacoso cegato inofensivo casi niño) me pregunto:(...)

Moitas mulleres deixaron no tempo constancia do seu desexo de cambiar e empoderar as demais mulleres.

Este ano o noso calendario anual é un proxecto de centro co título: *Mulleres de Conto*. Este calendario, que é o resultado final dun proceso de traballo, enlaza co



lema do “Salón do Libro, 2018” organizado polo Concello de Pontevedra. Ten como finalidade visibilizar cada mes unha muller.

Nas nosas sesións de traballo destinamos tempo a ler poemas silenciados polo machismo, nunha época de represión onde as palabras sufrían censura polo simple feito de consideralas unha provocación; esa é poesía de denuncia moi interesante para presentarlle ao alumnado. Letras de poemas que chegan á nosa realidade actual, chea de problemas que aínda están por solucionar a pesar do paso do tempo.

Este tipo de poemas e outros permítenos achegarnos á educación en igualdade nun contexto comprensivo no que o alumnado desde ben pequeno aprende a traballar coa realidade social; obviamente, estamos aprendendo a ser competentes para a vida.

Outro recurso do que botamos man é a arte. A interpretación a través de lectura de obras e de imaxes que favorezan cambios no pensamento do alumnado para ver a diferenza como algo natural e respectado por todas e todos. A importancia de “educar a mirada.” A educación da mirada converxe en dúas direccións:

unha o significado de ensinar na vida contemporánea, chea de multitude de imaxes, que saturan a nosa cotidianidade, e outra a da escola, que non pode ser unha cadea de transmisión neutra, senón un espazo singular coas súas regras de funcionamento.

A escola pública ten que ofrecer estilos culturais diversos, abertos, en sintonía cos intereses do alumnado. A arte é un recurso para educar a mirada, ensina a expresar opinións e sentimentos e a valorar as distintas realidades que ofrece cada obra e a súa autora ou autor.

A arte concíbese como unha ferramenta para traballar valores de respecto e de inclusión. Aproveitamos a arte para centrarnos en traballar os estereotipos de xénero e as persoas e facer visible o invisible a través das imaxes. Con este cometido, levamos a cabo un proxecto que leva por título: “Preguntándonos”, que consistiu en presentarlle ao alumnado un anaco dun cadro para que deduxa datos (que ocorre, que época representa, que nos quere transmitir, que valores ensina, etc), sempre tendo en conta a idade das nenas e dos nenos cos que traballamos.

Outro dos recursos educativos cos que traballamos foi a prensa na aula. O coñecemento do que pasa no mundo é básico para potenciar o desenvolvemento da competencia social e cívica, xa que fai referencia ás capacidades para relacionarse coas persoas e participar de maneira activa e democrática.

Os obxectivos marcados para este recurso educativo e que están relacionados coa temática que nos ocupa son desenvolver valores plurais e de tolerancia, ademais de adquirir unha conciencia de análise e espírito crítico fronte ás informacións que aparecen na prensa e nos medios de comunicación. Para acadar estes obxectivos, temos que aprender progresivamente a interpretar a nosa sociedade. Aprender con e da prensa, lendo imaxes, interpretando a noticia, o tratamento das noticias segundo o xornal e coa creación dun xornal de aula como compromiso social que ten que iniciarse en primaria para ir favorecendo o xuízo crítico e o pensamento activo.

Alén dos recursos mencionados, considerados o noso “programa estrela”, a Filosofía para Nenas e Nenos (Matthew Lipman, 1969): “Aprender a Pensar”. Trátase de sesións programadas no horario que son o punto inicial dos proxectos. Nestas sesións, independentemente do seu obxectivo principal, que non é outro que estimular o desenvolvemento do pensamento complexo e rescatar a curiosidade e o asombro das nenas e dos nenos nunha comunidade de investigación, podemos integrar todos os demais recursos educativos. Nesta comunidade de

investigación as persoas son protagonistas que se esforzan por ser capaces de entender o punto de vista dos e das demais e descubrir, ao mesmo tempo, o sentido do mundo e da sociedade na que viven.

Segundo Matthew Lipman, “se queremos adultos que pensen por si mesmos, debemos educar as nenas e os nenos para que pensen por si mesmas e por si mesmos” e Simone Weil, no seu libro titulado *A guerra*, di: “(...) Pero desgraciadamente as guerras non as fan os que pensan (...)”. Nós pensamos igual, por iso queremos formar o pensamento para aprender a pensar ben. Acompañar as nenas e os nenos no seu pensamento mellora a nosa calidade de vida, porque cando pensamos xuntas e xuntos sentimos que cada persoa, por moi pequena que sexa, é valorada e considerada. Forma parte dunha colectividade achegando ideas, palabras, pensamentos, sentimentos e xestos. Aprender e pensar en comunidade fainos medrar e hai que ter en conta que na actualidade temos que recuperar o sentido de comunidade porque está totalmente perdido.

O obxectivo de Desenvolvemento Sostible número 11 que a UNESCO propón como reto para o ano 2030 fala de cidades e comunidades sustentables. Lograr que as cidades e os asentamentos humanos sexan inclusivos, seguros, resilientes e sustentables. Xa temos pois aulas creadas cos recursos educativos postos á nosa disposición para aprender en igualdade. Agora é o profesorado o que ten que asumir un rol e un reto moi diferente.

O profesorado ten que ser quen de acompañar o proceso de aprendizaxe coas súas intervencións e programar tarefas, experiencias ou actividades encamiñadas a modelar o pensamento das cativas e dos cativos, sen prexuízos para que de maneira progresiva poidan ir modificando a súa concepción do mundo, limpo de ideas erróneas ou interpretacións negativas ou intolerantes das persoas adultas.

P de Persoas

Logo de ter establecido un clima de aula coherente para favorecer as condicións óptimas do desenvolvemento do programa de Aprender a Pensar, iniciamos o proceso de organización de grupos, porque para desenvolver un crecemento persoal dentro da escola hai que facelo interactuando co resto das e dos compañeiros.

A filosofía lévanos ao Pensamento crítico e libre porque descubrir a diversidade estimula o diálogo entre as culturas e obríganos a exercitar o pensamento e igualmente a confrontar de maneira razoada as diferentes opinións. Somos conscientes de que axuda a construír unha sociedade máis tolerante e respectuosa e, polo tan-

to, é fundamental para traballar a igualdade nas aulas. Desde a escola intentamos aplicar a filosofía aos problemas do mundo: a igualdade, a mundialización e a responsabilidade, a acción individual e colectiva, a identidade, a xustiza.

Nas sesións de filosofía que están integradas no horario escolar desde hai varios cursos escolares, pensamos xuntas e xuntos. Desde o minuto cero tentamos que os equipos de traballos sexan paritarios. Nenas e nenos pensando xuntas e xuntos para responder a unha aprendizaxe entre iguais.

Sempre dedicamos o primeiro trimestre do curso a pensar e aprender das nosas emocións. Baixo o título: “Da emoción ao pensamento, do pensamento á linguaxe”. Traballamos as catro emocións primarias: enfado, ledicia, tristura e medo; e as catro secundarias: vergoña, amor, aversión e sorpresa. Os pasos a seguir son: o autoconecemento, a autorregulación, a conciencia social, as habilidades de relación social e a toma responsable de decisións. Estes pasos levarannos nun futuro a definir o noso estilo de vida.

Traballando estas emocións, detectamos o que pensan as nenas e os nenos dos temas actuais e como actúan ante eles. Temáticas como a que nos ocupa da igualdade de xénero, como perciben e senten certos comportamentos. Deste xeito aprendemos deles e delas para posteriormente poder (unhas veces a través dos contos, outras de textos, historias, vídeos...) traballar en e para a igualdade desde a diferenza.

Un dos libros cos que traballamos é: *Recetas de chuvia e azucre* (2012), de Eva Manzano e Mónica Gutiérrez. Edit. Thule. Este libro fala de que todas as persoas, independentemente do seu sexo, temos sentimentos e emocións que nos afectan de maneira diferente. O libro ofrécenos unhas exquisitas receitas para aprender a xestionar as nosas emocións.

Nestas sesións, en rolda e por quenda de palabra, imos manifestando como somos e como nos perciben os compañeiros/as. Estas sesións pretenden crear verdadeiras comunidades de aprendizaxe nas que aprendemos de todas e de todos, procuramos non xulgar, aprendemos dos erros e para iso temos que prestar atención e ter unha actitude de escoita activa. Facemos estas sesións porque ao longo do tempo percibimos que o alumnado, xa desde ben pequeno, amosa actitudes machistas, xulga con facilidade as compañeiras e compañeiros, procura ser protagonista e anula os demais, non ten empatía, non escoita e ás veces mantense á defensiva, utiliza unha linguaxe inadecuada ou di as cousas facendo dano, non admite a diferenza, non asume culpabilidades, presenta alta frustración ante os erros, etc.

Logo, a través da análise das características físicas (xestos, expresión corporal, mirada, etc.), as mestras podemos saber en que aspectos temos que incidir máis para cambiar algúns comportamentos machistas ou linguaxes sexistas que manifestan claramente a non inclusión ou xuízos cara aos demais, actitudes que non son apropiadas e de non seren atendidas na infancia poden adquirir un nesgo moi negativo, acentuándose na adolescencia.

Poñemos especial énfase na educación da mirada, a xestualidade ou a expresión corporal. O noso corpo expresa certas actitudes ou comportamentos cara ao resto das compañeiras e compañeiros. A observación ofrécenos moitos datos para traballar co alumnado aspectos corporais que debemos evitar; mesmamente a forma como miramos.

Estas actitudes son a meirande parte das veces aprendizaxes adquiridas nos ambientes nos que se vive. As nenas e os nenos aprenden o que viven. Por este motivo, a escola ten que facilitar metodoloxías activas, nas que nenas e nenos sexan protagonistas da súa historia e vaian progresivamente adquirindo estratexias para xestionar as súas emocións e os seus sentimentos que lles permitan enfrontarse a diferentes realidades.

No segundo trimestre atendemos os dereitos das nenas e dos nenos.

Os contidos xiran arredor de distintos dereitos, como á igualdade, á protección ou á identidade.

Poderíamos facer unha listaxe ampla do que as nenas e os nenos contan cando se lles facilita un espazo para falar en liberdade. Por iso, neste momento do curso as mestras seguen a escoitar con atención e anotan literalmente o que di o alumnado para seguir modificando actitudes e comportamentos. As nenas e os nenos din cousas como as que seguen ao traballar a identidade:

- Son Olalla, gústame xogar ao fútbol e sempre teño liortas. No autobús chamáronme lesbiana.
- Son Darío, choro con facilidade e os nenos e as nenas rinse de min e chámanme bebé. Din que os nenos non choran. Gústanme as bonecas e cando traio unha os nenos chámanme cousas que non me gustan.
- Son Diego e non me gusta o fútbol, sempre xogo coas nenas e por iso teño poucos amigos.
- Son Irene e non son capaz de dicir que non cando non me gusta algo que me din algúns compañeiros e ameazan con acusarme.

– Eu son Antía e todas e todos me chaman “gorda” e métese comigo.

O terceiro trimestre dedicámolo a investigar e a analizar situacións onde non se cumpren os dereitos, quen ou como podemos darlles solucións, que podemos facer nós, que compromisos temos que asumir desde a infancia. Aprendemos a camiñar da contorna ao mundo. Saímos fóra da nosa realidade para facer unha comparativa con ese outro mundo que existe lonxe de nós.

Nas aulas empezamos as nosas actuacións: menos falar e máis actuar. Aplicamos metodoloxías de aula que favorezan unha educación de calidade. Pero, cales son os principios para lograr unha educación en igualdade e de calidade?

Principio de actividade. O alumnado como protagonista. Recoñecemento persoal de cada nena e neno para coñecer o seu potencial e desenvolvelo progresivamente no tempo coa finalidade de ir mellorando as nosas habilidades de pensamento para ser máis competentes.

- Principio de experimentación. Traballar coa conciencia coñecendo o que está a ocorrer no noso arredor para saber que e como o experimentamos. As sesións de filosofía permítennos coñecer o grao de conciencia do noso alumnado porque as mestras temos que escoitar activamente as preguntas formuladas, as opinións, os pensamentos de cada persoa do grupo. É a maneira de obter datos que darán resposta a como van as nenas e os nenos conformando o seu pensamento.
- Principio de cooperatividade. A dificultade para poñerse no lugar doutra persoa. Aprendemos para formar unha comunidade, a través do diálogo, da conversa, das preguntas. A mirada posta nos demais, nos seus diferentes estilos de vida para recoñecer a utilidade, o servizo que podemos ofrecer para aprender da e coa cooperación. O descubrimento da outra persoa fainos ser máis tolerantes. Valor fundamental na nosa sociedade para evitar actitudes xenófobas.
- Principio de inclusión. A inclusión comeza aceptando as diferenzas e a integración da diversidade como aspecto enriquecedor da educación. A escola inclusiva enlaza coas comunidades de aprendizaxe que intentamos formar nas sesións de filosofía. Na escola inclusiva os factores humanos camiñan da man para transformar a escola.
- Principio de traballo en equipo (paridade). Favorece dinámicas que propicien o traballo en equipo e ao mesmo tempo que os equipos teñan representación de nenas e de nenos por un igual.

- Principio de atención á linguaxe non sexista. Hai que poñer moito coidado na transmisión verbal. A comunicación verbal, nun primeiro momento da vida educativa, é case o principal recurso educativo do alumnado; depende das mestras o vocabulario que vaíamos integrando nas aulas para potenciar unha linguaxe non sexista, introducindo termos que permitan facer visible o invisible.
- Principio de aprendizaxe en rede. A aprendizaxe en rede promove unha mirada cara ás habilidades de aprendizaxe e ás tarefas precisas para que o alumnado poida favorecerse dos intercambios a través das redes. Un proxecto de centro é moito máis eficaz cando se establece unha comparativa de traballo con outros centros. O beneficio das TICs nun mundo dixital entra na escola para invadir espazos e tempos. As mestras temos que aprender con e das TICs porque forman parte xa da vida do noso alumnado.
- Principio de aprendizaxe entre iguais. A aprendizaxe entre iguais é unha das formas de aprendizaxe cooperativa. Tutorías entre iguais ou traballo en parellas, onde un membro do grupo axuda a outra persoa e facilítalle os novos coñecementos con explicacións máis asumibles para a súa comprensión. Este tipo de aprendizaxe permítenos ás mestras adoptar unha postura de observadoras, un momento importante para aprender delas e deles e a súa maneira de adquirir os novos coñecementos.
- Principio de aprendizaxe interdisciplinaria. A aplicación deste principio é básica á hora de traballar por proxectos. As materias non se tratan de maneira illada, senón que todas son necesarias para desenvolver o proceso de traballo.
- Principio de aprendizaxe por proxectos de servizo. Todos os proxectos deberían ter o servizo á comunidade como un dos obxectivos, pois é a fórmula para que haxa cambios.
- Principio de repensar. Cando falamos do termo “repensar”, que é un concepto acuñado por Noam Chomsky, referímonos ao proceso de pensar e volver a pensar. Os pensamentos actívanse en comunidade. Por exemplo: María, de 7 anos, di nunha sesión de filosofía onde se trataba o sentimento de tristura que chorar é malo porque estamos tristes. Despois de escoitar varias intervencións de compañeiras e compañeiros, dálle a volta ao seu pensamento e chega á conclusión de que en realidade chorar non é tan malo. Polo tanto, repensar supón que un pensamento se reafirma cando escoitamos o pensamento doutras persoas.

- Principio de liberdade. Cada persoa ten a súa liberdade, pero a educación ten que ensinar para que o alumnado aprenda a usala, porque a liberdade ten moito poder e é un concepto difícil de comprender nestes niveis educativos. Por iso, nas sesións de filosofía aprendemos a decidir, a tomar posturas argumentadas, a respectar opinións, etc. Neste sentido, non se pode impoñer un método autoritario porque condiciona a liberdade de quen está aprendendo.
- Principio de resiliencia. O benestar das nenas e dos nenos, un concepto do que falamos anteriormente como aspecto básico para crear aulas harmónicas, non é algo individual, nin familiar, senón o resultado da sociedade no seu conxunto. Falamos da defensa dos dereitos da infancia. Na actualidade hai nenas e nenos que sofren maltrato ou desamparo e son elas e eles quen teñen que facer un esforzo enorme para vivir con estas situacións e aprender a saír delas ou sobrevalas. A escola ten que aprender destas situacións e favorecer con estratexias educativas a formación de capacidades que lle permitan ao alumnado levar unha vida de benestar despois de pasar situacións non desexables.
- Principio de aprendizaxe lúdica. O xogo ten que ser nestas idades o medio para conseguir as aprendizaxes. O xogo é vida, o xogo non é un medio, senón toda unha razón educativa que favorece o resto dos principios porque non temos moito que argumentar; sabemos que as nenas e os nenos aprenden xogando porque é o seu recurso natural.
- Principio de aprendizaxe emocional. É unha aprendizaxe no tempo no que imos adquirindo de maneira progresiva o coñecemento, as actitudes e as habilidades necesarias para comprender e manexar as nosas emocións. O control das nosas emocións permítenos establecer e manter relacións positivas e tomar decisións responsables ao longo da nosa vida.

Para aplicar estes principios, o papel das mestras é de mediación e acompañamento nas aprendizaxes do alumnado. Como persoas actuamos e transmitimos o que somos. Esta podería ser unha razón da diversidade de estilos educativos que se dan dentro das escolas e marcan a diferenza entre ensinar e educar.

Unha boa profesional ten que buscar tarefas, onde o alumnado aplique os contidos á súa cotidianidade á vez que fomente un pensamento crítico e creativo. As mestras temos que ser unha guía permanente que derive nunha educación efectiva e manter relacións dialóxicas co alumnado para evitar a mecanización. Logo, todo este proceso impleméntase cunha avaliación formativa e cualitativa

como recurso curricular para mellorar non só a aprendizaxe do alumnado, senón tamén as intervencións didácticas.

A esta avaliación formativa hai que engadirlle os datos recollidos nas enquisas que durante o curso lles facemos ás familias para obter información complementaria, que nos axude a reprogramar e incidir sobre certos aspectos que precisan maior atención.

Algúns datos obtidos causan alarma entre o profesorado, como son:

- Aproximadamente un 60% das nenas e dos nenos teñen TV no seu cuarto. O que ocasiona dispoñibilidade de tempo libre para ver programas non axeitados para a súa idade.
- Non teñen adquiridos uns hábitos e rutinas respecto á alimentación, horas de sono, actividades ao aire libre, responsabilidades, tarefas sistemáticas, etc.
- Moitos nenos, referímonos aos nenos porque as nenas non dedican tantas horas e non falan tanto do tema, o primeiro que fan ao chegar á casa é conectar cos videoxogos. As mestras escoitamos durante a mañá conversas sobre retos e superacións de xogos. As familias, moitas veces para canalizar enerxías e ter entretidos os seus fillos e fillas, ofertan tempos de xogo nas wii, móbil ou tablets.

Escoitamos moitas veces frases como: “Se te portas ben, déixoche xogar”. Consideramos que non hai un bo uso, senón un abuso. Os xogos son ás veces moi violentos e xeran agresividade verbal e física; ao mesmo tempo, un vocabulario pouco apropiado. Esta realidade indícanos que temos que actuar xa para poder cambiar desde a escola certas actitudes que non favorecen unha educación de igualdade.

Todos estes principios atenden á formación da Persoa. A importancia do coitado do individual é prioritario na primeira infancia. Precisamos cambiar modelos, non só educativos, senón de vida. Este momento de aprendizaxe atende o autocoñecemento.

P, de Paz

Tan importante é aprender a ler e a escribir, como aprender a convivir en igualdade.

Neste segundo punto estamos a falar de Convivencia en Igualdade. O noso centro ten concedido desde hai tres cursos o programa da Consellería de Mellora da Convivencia e Promoción da Igualdade.

Neste tempo de práctica do programa de Filosofía para pensar, observamos que houbo e hai pequenas transformacións na nosa escola. Podemos dicir que os conflitos reducíronse, sobre todo os que se producen no tempo de lecer cando non hai unha vixilancia directa das persoas adultas; e os que hai porque forman parte da propia convivencia resólvense pola vía da mediación e do diálogo.

Estamos actualizando cada ano o Plan de Convivencia para mellorar as nosas actuacións e intervencións educativas, atendendo a nosa realidade.

Os obxectivos marcados no Programa de Convivencia en Igualdade para este curso escolar son:

- Seguir transformando a vida na escola cara a unha mellor convivencia.
- Crear redes de convivencia con outras escolas (intercambios) e participar en xornadas para difundir os nosos proxectos. Encontros tanto de profesorado como de alumnado.
- Formación do profesorado para aplicar prácticas educativas eficaces.
- Acadar unha convivencia pacífica no noso medio para poder actuar desde o local ao global.
- Realizar proxectos de servizo que favorezan os cambios e as transformacións.
- Seguir sistematizando as Comunidades de Aprendizaxe a través do programa de “Filosofía para Pensar” para reforzar a convivencia, o respecto e o empoderamento das mulleres; evitando a xenofobia e favorecendo a tolerancia, a escoita activa e o diálogo como forma de resolver os conflitos, ampliando as comunidades de aprendizaxe ás familias.
- Traballar coas familias para que a convivencia en igualdade non se quede na escola.

As medidas concretas que se van desenvolver neste curso escolar que teñen relación co tema tratado son:

- Seguir co programa de “Filosofía para Pensar”. Este curso escolar dedicado ás normas e estilos de vida. A través da revisión das mesmas, o alumnado

aprende fundamentalmente a cuestionarse a necesidade de convivir e o xeito de facelo.

- Proxecto para a celebración do Día Internacional contra a Violencia de Xénero. Este curso o noso título fai referencia ao lema: “A muller máis importante da miña vida é...”.
- Na liña de empoderar as mulleres, o noso calendario para o ano 2018 dedica cada mes a unha muller, co título: “Mulleres que contan”.
- O 10 de decembro celebramos os Dereitos Humanos con especial atención aos dereitos das nenas e dos nenos. O proxecto levou por título: “Descubriendo os meus dereitos e concienciándome dos meus deberes”.
- Inicio do proxecto: “Convivindo con..., e aprendendo dos e das camiñantes”. Aprendendo das persoas que pasan polo noso colexio, que forma parte da “Variante Espiritual” do Camiño de Santiago. O alumnado de sexto é o responsable deste proxecto.
- Conmemorar o 8 de marzo. Este ano co tema: “A muller máis importante da miña vida é...”. Tamén se realizou un proxecto dedicado aos oficios das mulleres, en concreto as mariscadoras. As mamás e avoas viñeron á escola a contar e o alumnado foi posteriormente facer unha xornada de marisqueo para vivir a experiencia de traballar no mar.
- Homenaxeamos as avoas recoñecidas polo Concello de Poio e realizamos carteis creativos para celebrar esta data.
- En cada trimestre houbo un taller con e para as familias nos que se debatiron temas sobre como favorecer unha convivencia pacífica: “Desde a escola á Comunidade Educativa”.

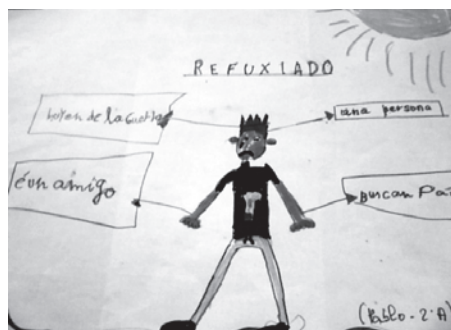
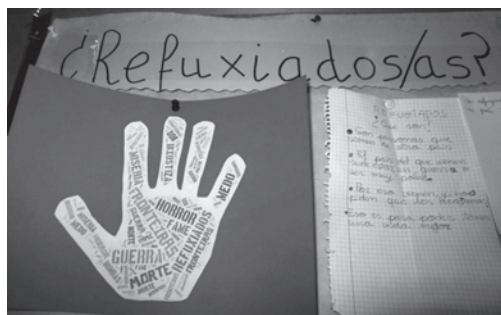
O proxecto de Paz cada curso escolar está dedicado a unha persoa. Este ano, e xunto co resto das Escolas Asociadas da UNESCO de Galicia, temos como figura de Paz a Gloria Fuertes. Muller que na súa época xa nos fixo pensar en termos de igualdade de xénero. Tentamos que os proxectos leven nome de muller. Traballamos tamén con: Wangari, Irena Sendler ou cun grupo de mulleres que toman iniciativas para axudar as/os inmigrantes, como son as patroas mexicanas.

Coidamos que desta experiencia de mulleres as nenas e os nenos son quen de extraer estilos de vida que favorecen a visibilidade e a implicación das mulleres nas transformacións sociais.

Como xa comentamos, o noso centro participou no Salón do Libro organizado polo Concello de Pontevedra “Mulleres de conto” e tamén está inscrito no Proxecto Atlántico, que ten como obxectivo xeral:

Crear unha comunidade de aprendizaxe a través do intercambio dialóxico e da investigación das escolas atlánticas participantes, establecendo comparativas entre as diferentes temáticas coa finalidade de favorecer o coñecemento das diferentes culturas para aprender, recoñecer e respectar as diferentes identidades.

Entre os obxectivos específicos está integrar nos proxectos valores como a interculturalidade, a solidariedade, a ética social, o respecto, a equidade, a cooperación e o diálogo internacional.



P de Prosperidade

Coidamos que todas as políticas educativas teñen que promover unha educación de calidade.

Desde a escola o que temos que facer é reivindicar que a escola pública sexa cada día máis próspera, non só na atención educativa en todos os niveis, senón tamén en dispor dos recursos económicos necesarios para poder falar dunha verdadeira Educación de Calidade.

Segundo a UNESCO, a educación contribúe á redución da pobreza, fomenta o emprego e promove a prosperidade económica. Aumenta tamén as probabilidades de que a xente leve unha vida saudable, fortalece os fundamentos da democracia e propicia o cambio de actitudes en pro da protección do medio ambiente e o empoderamento da muller.

A educación das nenas e das mulleres, en particular, é un instrumento de transformación incomparable. Educar as nenas e as mulleres novas non só multiplica as súas probabilidades de obter emprego, gozar de boa saúde e participar

plenamente na sociedade, senón que ten unha clara incidencia na saúde das súas fillas e fillos e acelera a transición dos seus países a un crecemento demográfico sustentable. Este apartado de Prosperidade ten que ser, polo tanto, unha prioridade educativa. Son os gobernos os responsables de facilitar unha educación pública de calidade para todas e para todos.

P de Plans de acción

Dentro deste apartado falaremos dos nosos plans de acción. En primeiro lugar debemos ter en conta cales son as nosas propostas ao inicio de cada curso escolar. Para acadalas, preguntámoslles ás nenas e aos nenos: *Que escola queremos?*



Nunha sesión de filosofía, logo de traballar o concepto de persoa nas anteriores sesións, recollemos os escritos das nenas e dos nenos empregando a técnica do “mural expositivo”. Despois de escribir as respostas nun papel, pegámoslas no taboleiro e clasificámoslas.

Xa temos información para saber que temos seguir cambiando na nosa escola para que se continúe favorecendo o benestar do noso alumnado.

As nenas e os nenos queren unha verdadeira revolución da escola, que pasa por cambiar o noso patio para que as nenas non teñan que estar nos recunchos porque son os nenos os que ocupan cos balóns e o fútbol a maior parte do espazo do patio.

Neste apartado de plans de accións entra tamén dar visibilidade e compartir en rede con outras escolas experiencias que tratan de maneira diversa o concepto de “Igualdade de xénero”.

A participación neste libro dános a oportunidade de ofrecer a visión da escola que queremos, unha escola que loite polos dereitos das nenas. Porque, de momento, hai que seguir conseguindo retos para as mulleres. A sociedade cóntanos aínda historias violentas do poder exercido polos homes contra as mulleres; así que a escola ten que seguir en loita para ir cambiando as leis que non favorecen o papel da muller no século XXI.

P de Planeta

O derradeiro P educativo refírese ao Planeta. Obviamente, se educamos na igualdade conseguiremos un planeta máis equitativo, máis respectuoso e sobre todo un Planeta onde as mulleres poidan voar libres e, como di unha coñecida canción

(...) Ela non é a princesa delicada que veu a esta festa a estar sentada. Ela non é só o que ves. A ela nin tin nin ningún lle para os pés. Déixaa que baile con outros zapatos, uns que non apreten cando queira dar os seus pasos. Déixaa que baile con saias de voo. Cos pés descalzos debuxando un mundo novo (...).

Conclusións

Extraer conclusións nun tema coma este pasa por considerar un cambio no sistema educativo. As administracións teñen que establecer uns currículos que respondan á realidade actual, comprometéndose por unha educación de calidade. Non só falamos de educar nas escolas, senón tamén de iniciar un cambio nas Facultades de Educación para dar resposta a unha formación das mestras e dos mestres, con actualizacións que deriven nunha nova profesionalización e unha cultura didáctica diferente.

As mestras e os mestres teñen que facer intervencións axeitadas en cada nivel educativo, actuando e formando para unha cidadanía responsable, con toda a súa significación. O alumnado ten que aprender das redes, ten que saber facer un tratamento das mesmas e asumir os perigos que poden derivar dun mal uso.

E para rematar este documento igual que comezamos, parécenos acertado expor a decisión da UNESCO en contra da violencia de xénero.

Primeira decisión adoptada pola UNESCO sobre a violencia de xénero no contorno escolar: “Aprender sen medo”.

(...) Nesta nova decisión, proposta por Francia, convídase a UNESCO e os seus Estados Membros a condenar a violencia de xénero en todas as súas formas e manifestacións; a adop-

tar e aplicar políticas e plans de acción nacionais; e a promover a creación de contornos de aprendizaxe seguros, non violentos, inclusivos e eficaces para todos os nenos e nenas. Na decisión invítase tamén a Directora Xeral a que presente no Consello Executivo, na súa 197ª reunión, unha folia de ruta para loitar mellor contra a violencia de xénero na contorna escolar. “A escola debería ser un lugar seguro para toda a mocidade, especialmente a que vive en países marxinados e afectados por conflitos”, declarou Irina Bokova, Directora Xeral da UNESCO. “É esencial que a comunidade internacional obre de principio a fin para que se leven a cabo mellores investigacións para comprender a magnitude e o alcance da violencia de xénero no contorno escolar e formular políticas para eliminala despois de 2015, facendo fincapé nas nenas, que son as principais vítimas desta forma de violencia.

A violencia de xénero é un fenómeno mundial ao que temos que poñer freo para ter contornas escolares seguras que proporcionen o benestar ás nenas e tamén aos nenos, prioritariamente aos que están en situación de risco.

Podemos acceder a esta información no documento completo da UNESCO, o informe de Seguimento da EPT no mundo e na UNGEI, no que insta a unha acción urxente en contra da violencia de xénero no medio escolar.

Bibliografía

Documento *Igualdade de xénero*. PDF.

A violencia escolar: Perspectivas desde Nacións Unidas. Antonio Monclús Estella.

Educación para os obxectivos de desenvolvemento sustentable. Obxectivos de aprendizaxe. Obxectivo número 5. Igualdade de Xénero.

Axenda 2030.

Educación para a Cidadanía Mundial. Preparar aos educandos para os retos do século XXI.

Plan de acción da UNESCO para a prioridade “Igualdade de Xénero” (2014/2021).

Materiais didácticos para a coeducación. Construíndo contigo a Igualdade. Instituto Asturiano da Muller.

Replantear a Educación. Cara a un ben común mundial? Edicións UNESCO.

Carme Moure Espiño

Licenciada en Filoloxía Hispánica e Galego-Portuguesa pola USC.

Desde o ano 1996, exerce como profesora de Lingua Galega e Literatura. Actualmente, imparte docencia no IES Arcebispo Xelmírez I (Santiago de Compostela).

Co-organizadora dos III Encontros de Centros para unha Convivencia Positiva celebrados no 2015 no IES Castro Alobre (Vilagarcía de Arousa) centrados na Coeducación.

Coordinadora de Mediación, durante oito cursos, no instituto citado anteriormente.

Integrante dos grupos de traballo que deseñaron os currículos das materias de Igualdade de Xénero (ESO) e Coeducación para o século XXI (BAC)

Pero, en realidade, o anterior resúmese nunha obreira do ensino, que constrúe o seu currículo, como tantas e tantos docentes, día a día, na aula, con dúcias de adolescentes que curso tras curso, fan que siga sendo unha persoa ilusionada por cada proxecto que ten o alumnado como protagonista.

Se coeducamos, conxugamos futuro!

Carme Moure Espiño

*Son eu máis o tempo todo
de aquelas mulleres
que me fixeron delas*

Medos Romero

Este capítulo non pretende ser máis que o relato cotián dunha docente, que ten como un obxectivo básico da súa tarefa como ensinante, o de levar a COEDUCACIÓN ás aulas, tratando de integralo no contidos da súa materia, o de **Lingua Galega e Literatura**.

Este labor vén sendo compartido ao longo e ancho de todo o país por máis profesionais do ensino¹ (a maioría, mulleres) que asumen como necesario e urxente este enfoque integrador dos temarios, aínda que as distintas Administracións seguen facendo oídos xordos á incorporación da perspectiva feminista nos

¹ Sinalamos aquí algúns centros cunha traxectoria coeducativa salientable:
CPI VIAÑO-PEQUEÑO (TRAZO) BLOG Planeta Igualdade <http://planetaigualdade.blogspot.com.es/>
IES Dioniso Gamallo Fierros (Ribadeo) e o seu Comité Lila (Máis lilas, máis libres) <http://www.edu.xunta.gal/centros/iesribadeo/?q=taxonomy/term/81>
IES Plurilingüe Fontexaría (Muros) coa súa Dinamización de Igualdade. Destacable o proxecto "Nós tamén navegar", premio Concepción Arenal 2017 da Deputación de A Coruña. <http://www.edu.xunta.gal/centros/iesfontexeria/taxonomy/term/157>
Biblioteca IES Laxeiro (Lalín) <http://bibliotecaieslaxeiro.blogspot.com.es/>. Vid etiquetas Igualdade da Muller, Día contra a Violencia de Xénero, Día da Igualdade da Muller, Libro do Mal Amor...
IES Maruxa Mallo (Ordes) que celebrou o I Congreso escolar pola Igualdade os días 22 e 23 de marzo de 2018, con relatorios presentados polo alumnado de ESO https://youtu.be/B3_-lssUpRc
IES Alexandre Bóveda (Vigo) co seu proxecto Bata ou o Comando Igualdade <https://www.facebook.com/comandoligualdade/>
IES Politécnico de Vigo <https://igualdadepolitecni.wixsite.com/igualdade>
e outros moitos onde, de xeito silencioso e constante, se conxuga futuro, construíndo igualdade.

currículos oficiais das distintas materias, os cales seguen a ofrecer un panorama desolador a nivel cualitativo e cuantitativo.

Pero que supón este quefacer nun centro de ensino? Pois, case sempre, para levalo a cabo con éxito, precisamos da presenza indisoluble de 4 Ces.

Os 4 C. Nos institutos, a Coeducación precisa de máis Ces que a acompañen. Así, nun círculo solidario de sororidade, a educación en igualdade debe acompañarse doutros elementos esenciais:

- **Conciencia** de que este é un tema clave que debe atravesar todo o noso currículo.
- **Constancia** en levalo a cabo para non esmorecer cando os ventos nos resulten desfavorables.
- **Cambios** na nosa actitude (a nosa mirada debe centrarse no espello coeducativo para revisar como pensamos, como falamos e como actuamos) e na nosa metodoloxía
- Por último, aceptación do **Custoso** que pode resultar este proceso, e non en termos económicos, senón porque a coeducación pode resultar unha misión ardua, non exenta de resistencias, e que precisa de moitos folgos para afrontar as dificultades e perseverar no camiño iniciado.

En conxunto, e a pesar dos atrancos, as satisfaccións son tan grandes e o agradecemento do alumnado tan honesto que compensa todos os esforzos. E aínda máis, se co paso do tempo, esa semente se volve árbore vizosa. E abofé que non coñezo maior inxección de enerxía, para traballar nesta profesión, que a coeducativa, porque ela leva implícita un xeito distinto de ver o mundo, menos inxusto, menos violento e menos desigual. E isto converte a nosa sociedade nun lugar un chisco máis apto para a convivencia das persoas en condicións de igualdade.

E como comezar un labor en Coeducación?

A. Co alumnado de cada grupo, do nivel que sexa, dando a coñecer os motivos que nos levan a adoptar esa óptica. É cando toca examinar os nosos contidos e enriquecelos coa presenza das mulleres, unha nova visión na explicación de certos temas (formación do feminino a partir do masculino? que valiosos os substantivos colectivos! ou un uso dunha linguaxe inclusiva para a comunicación (LIC) seguindo a terminoloxía de M^a Elena Simón²...

2 Vid.p.139 do libro *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*, de M^a Elena Simón Rodríguez.

B. Labor coordinado de centro a través dun Plan Coeducativo.

Comezamos, entón, pola nosa aula.

A. Un posible decálogo de actividades coeducativas realizadas na materia de lingua e literatura galegas

A.1. Un metro cadrado da miña vida (3º/4º ESO)

Esta amósase como unha actividade de presentación e coñecemento nos inicios do curso, pois consiste en que cada persoa da clase, incluída a profesora, debe escoller aqueles obxectos que a definan e sirvan para unha presentación subxectiva. Logo, durante tres minutos, explican o seu M² ante o resto de compañeiras e compañeiros; por tanto, a exposición pública implica un xeito de recoñecernos e amosarnos nos nosos gustos, desexos e capacidades. Trabállase tamén a expresión oral, a creatividade na composición da foto, pero sobre todo, os vínculos emocionais que outorgan cohesión ao grupo desde un principio, poñendo en valor as diferenzas e particularidades de cadaquén.

Tamén resultan ser os primeiros pasos coeducativos na aula, pois acostuman ser moi diferentes os metros cadrados delas e deles. Abundan as lecturas de amor (novelas de Moccia, serie de *Crepúsculo*, *After...*), as puntas e tutús de ballet, os botíns de patinaxe nos delas, pero rara vez se ven os balóns de fútbol, as camisetas dos xogadores máis mediáticos ou o mando da videoconsola, que si acostuman aparecer nos deles.

Como conclusión, primeiro aplaudímonos polo traballo realizado, congratulámonos por coñecermos un chisco mellor e logo falamos da construción sexista da sociedade, con todo tipo de estereotipos e roles, que son os que poden estar na orixe deses intereses diversos entre mozas e mozos.

A.2. E elas, quen veñen sendo? (1º/2º ESO)

Dúas datas: **9 de novembro**, Día da Inventora³; **9 de febreiro**, Día Internacional da Muller e a Nena na Ciencia. Aproveítanse estas efemérides para recuperar aqueles nomes de mulleres inventoras ou destacadas nalgún ámbito científico e que foron condenadas ao ostracismo patriarcal. Procúrase que haxa galegas na

3 Oficialmente, Día do Inventor (tradución do inglés Inventor's Day).



listaxe (Ángeles Alvariño, Angela Ruíz Robles, Antonia Ferrín, Rita Fernández Queimadelos, Olimpia Valencia...)⁴

Escóllese unha lista de vinte nomes, 13 mulleres e 7 homes. Péganse no encerrado, pedíndolle despois ao alumnado que escolla dúas imaxes que pensen que corresponden a dúas persoas inventoras. Logo, pegan nelas cadanseu adhesivo. Resultado: podedes velo na imaxe. Eles non quedaron en ningún caso sen rótulo; elas, si.

Logo do experimento, axiña veñen as xustificacións exculpatorias: *é que en Primaria cando vimos os inventos só nos falaron dunha muller, de Marie Curie; é que nos nosos libros de texto nunca aparecen inventoras; é que a catro deses homes xa os coñeciamos; ah!, pero todas esas mulleres tamén son inventoras?* ...Toca agora a explicación e posterior reflexión. Toca presentar a cada unha das persoas que nos miran desde o taboleiro e preguntarnos se todas elas teñen o mesmo dereito a ocupar as páxinas dos libros escolares.

A actividade remata coa escolla dunha muller a quen lle escribiremos unha carta para ser lida en voz alta, de tal xeito que tamén estudamos a estrutura deste tipo de textos e algúns dos elementos da prosodia.

Por último, cómpre indicar que esta actividade tamén se pode realizar coas mulleres no deporte o 6 de abril, Día internacional do Deporte para a Paz e o Desenvolvemento.

⁴ Vid Álbum de mulleres/culturagalega.org (<http://culturagalega.gal/album/>).



A.3. A maleta violeta (3º ESO / 1º BAC)

A historia das mulleres é, en certo modo, a do seu acceso á palabra. Sincopada, a voz das mulleres medra co paso do tempo, sobre todo nos dous últimos séculos, debido principalmente ao pulo feminista (Georges Duby & Michelle Perrot, “Escribir la historia de las mujeres”, no vol. I da *Historia de las Mujeres*).

Mais no século XIX, estaba claro cal era a misión da muller, incluso para aquela que escribía. Recolle Pilar Sinués de Marco en *El ángel del hogar*, que no 1859: *A escritora é algo máis que unha muller común; ten outra misión máis elevada que encher que as demais mulleres e, por outro lado, ten os mesmos deberes que cumprir. Tén que responder perante Deus, o mesmo que todas as mulleres, da felicidade da súa familia; por ser escritora, non deixa de ser filla, irmá, esposa e nai.*

Rosalía de Castro era muller, escritora e en lingua galega, ademais de nai e esposa, nunha época na que calquera das tres primeiras circunstancias marcaban a ferro a biografía feminina. E eses condicionantes pesaban aínda máis se a muller tomaba conciencia da súa singularidade, tal como declara Rosalía nos famosos versos de *Follas Novas*: *Daquelas que cantan as pombas i as frores,/ todos din que teñen alma de muller. /Pois eu que n'as canto, Virxe da Paloma,/ ¡ai!, de qué a teréi.*

Estudamos pois o concepto de **interseccionalidade**⁵ a partir da figura rosaliana e realizamos un percorrido pola súa vida e obra. Aproveitando o seu discurso literario feminista, coñecemos a outras literatas da súa época (galegas e doutras literaturas) así como a algunhas das mulleres que, na primeira e segunda onda feministas, loitaron para conseguir dereitos fundamentais.

Filomena Dato, Nicolasa Añón, Avelina Valladares, Francisca Herrera, Concepción Arenal, Emily Dickinson, George Sand, Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Frances Ellen Harper...son algúns dos nomes que o alumnado debe investigar e logo dálos a coñecer ao resto de compañeiras e compañeiros. Como facelo? Pois a través dunha maleta que actúe de marco expositivo.

A maleta da escritora debe conter entre 5 e 10 obxectos (serven textos, libros, fotografías...) que ofrezan unha visión xeral da vida e obra da muller en cuestión, nunha exposición oral de 3-5 minutos. Como primeiro paso e modelo a seguir, realízase por parte da profesora unha exemplificación coa figura de Rosalía de Castro. E que contería a súa equipaxe? Pois seguramente unha guitarra, unha máscara teatral, un retrato da autora realizado por María Cardarely⁶ (fotógrafa pioneira en Galicia), un plano do rúeiro de Santiago coa sinalización das rúas nas que viviu, o texto da “Carta a Eduarda” onde narra con amargura as dificultades dunha escritora no seu tempo, un pensamento (a súa flor favorita), un bote con area da praia de Carril...

A.4. O tendal poético das emocións (calquera nivel)

Desta volta, a idea é compoñer un tendal, o das emocións. Somos da convicción de que para traballar a educación en igualdade resulta clave a coeducación en emocións: coñecelas e nomealas, posibilitar a súa expresión, aprender a identificar o que sentimos nós e tamén as persoas que nos rodean... En definitiva, que mozas e mozos aprendan a expresión e xestión do seu universo emocional, a través do desenvolvemento de capacidades para a empatía, a asertividade e a resiliencia.

A actividade comeza cunha selección de 15-20 poemas (a escolma podemos adaptala á etapa literaria correspondente a cada franxa de idade) que colgamos,

5 Interseccionalidade: enfoque feminista para a análise antidiscriminatoria, baseada no recoñecemento das identidades múltiples que habitan, de maneira conxunta e inseparable, nunha mesma persoa e que poden implicar desigualdade (recollida da charla de María Rúa Junquera nas XV Xornadas da Muller, celebradas en Santiago o 17 de marzo de 2018 e organizadas pola CIG-Ensino e a AS-PG).

6 Vid.<http://www.sermosgaliza.gal/articulo/cultura/pioneira-da-fotografia-galiza/20161104114027052519.html>

en folios de cores, nunha especie de tendal situado nun lado da clase. Do lado oposto da aula, penduramos folios en branco co nome e a definición de distintas emocións (ata 30-40). Logo o alumnado, por grupos, vai emparellando os uns coas outras, e na posta en común, explica e argumenta o motivo da asociación.

Realizamos unha proba a modo de exemplo?

A xustiza pola man

Aqués que tén fama d' honrados na vila
roubáronme tanta brancura qu' eu tiña;
botáronme estrume nas galas dun día,
a roupa de cote puñéronma en tiras.
Nin pedra deixaron en dond' eu vivira;
sin lar, sin abrigo, morei nas curtiñas;
ó raso cas lebres dormín nas campías;
meus fillos... ¡meus anxos!... que tant' eu quería,
¡morreron, morreron ca fame que tiñan!
Quedei deshonrada, mucháronm' a vida,
fixéronm' un leito de toxos e silvas;
i en tanto, os raposos de sangue maldita,
tranquilos nun leito de rosas dormían.

Salvádeme ¡ouh, xueces!, berrei... ¡Tolería!
De min se mofaron, vendeum' a xusticia.
Bon Dios, axudaime, berrei, berrei inda...
tan alto qu' estaba, bon Dios non m' oíra.
Estonces, cal loba doente ou ferida,
dun salto con rabia pillei a fouciña,
rondei paseniño... (ne' as herbas sentían)
i a lúa escondíase, i a fera dormía
cos seus compañeiros en cama mullida.

Mireinos con calma, i as mans estendidas,
dun golpe ¡dun soio! deixeiños sin vida.
I ó lado, contenta, senteime das vítimas,
tranquila, esperando pola alba do día.

I estonces... estonces cumpreuse a xusticia:
eu, neles; i as leises, na man qu' os ferira.

Rosalía de Castro, *Follas Novas*

Que é o que pasou
no momento exacto,
no que comeza a tremera
a envoltura do amor;
e despois de algún tempo
morreu sen deixar rastro
na memoria?
Que foi daquilo?
Que foi da historia perfecta
do que parecía imposible
esquecer?

Ma do Carme Kruckenberg,
Os límites do arreguizo

catro

sabes, amorinho pequeno,
que nacen as cereixas de a dúas
unidas polo rabo e pegadas unha á outra
coa distancia xusta
para as súas barrigas bicárense
no arrollo da árbore?

pois así nós tamén eramos,
atados polo rabiño dos nosos embigos
bicándonos pola barriga, ves?

entre o teu nó e o de mamá está só
o recordo da árbore que nos tivo.

María Lado, *oso, mamá, si?*

Que emocións escollerías para cada un dos textos? *Sosego, tenrura, vinganza, tranquilidade, diversión, euforia, ilusión, gozo, humillación, apego, dor, furia, horror, sobresalto, cariño, estima, melancolía, impotencia...*

A.5. Eu coido, nós coidamos (1º / 2º ESO)

Esta actividade está baseada no Reto Quincenal de Marian Moreno que nós titulamos *Eu coido, nós coidamos*. En que consiste? Na reflexión, por unha banda, sobre a importancia da corresponsabilidade na realización das tarefas domésticas e, pola outra, na necesidade de expresar sentimentos de coidado e afecto polas persoas máis próximas.

A actividade comeza coa lectura pública dun conto ao alumnado, *Cocido familiar*⁷, de Manuel Núñez Singala, aínda que tamén podemos achegarlles o poema Xan⁸, de Rosalía, onde a voz lírica, utilizando o recurso da ironía, aplica a chamada lei da inversión, describindo, a través da figura dun home, as tarefas cotiás dunha muller do século XIX.

A seguir, propónselle ao alumnado a realización de dúas tarefas cotiás:

- A primeira é a mesma para todas as alumnas e alumnos, e consiste na preparación dunha cea ou comida sinxela e económica, para compartir coa familia (cociñar, preparar a mesa, recoller ao finalizar).
- A segunda debe ser escollida entre distintas opcións (varrer, colgar a roupa, limpar o baño, pasar o ferro, facer as camas...)

Unha vez realizadas, deben recoller algún testemuño gráfico das mesmas, contestar a unha serie de preguntas sobre a actividade e, finalmente, expoñer a súa experiencia na clase durante uns minutos. As preguntas a responder serían as seguintes:

- Cales foron as tarefas que realizaches?
- Que che dixeron cando lles comunicaches o que ías facer?
- Que día as levaches a cabo?
- Que dificultades tiveches?
- A quen preguntaches para resolvelas?
- Que aprendiches?
- Como te sentiches?
- Recolle a opinión da túa familia cando as fixeches
- Como se sentiron?
- Como te sentiches ti ao escoitar a túa familia?

⁷ Incluído no libro *Instrucións para tomar café* (Galaxia, 2014), de Manuel Núñez Singala.

⁸ Incluído en *Da Terra* (IV parte do libro *Follas Novas*, de Rosalía de Castro).

- Inclúe a(s) receita(s) cociñadas, cos ingredientes e proceso de elaboración.

O obxectivo consiste en educar na expresión das emocións e desenvolver neles e nelas os mesmos hábitos de responsabilidade, compromiso e igualdade para a colaboración nas tarefas domésticas, sen que estas deriven en diferenciación de xénero.

Esta tarefa sérvenos tamén para o estudo dos campos sémicos dos alimentos, utensilios de cociña e mobiliario do fogar.

A.6. É romántico ou *erromántico*? (3º ESO)

A explicación das cantigas de amor galego-portuguesas, a súa orixe na *cançó* provenzal e a teoría do amor cortés, constitúen unha oportunidade magnífica para traballar algúns dos mitos do amor romántico e reflexionar sobre como *as persoas aprendemos a amar e non nacemos amando*.

Presentamos nesta actividade algúns dos **mitos do amor romántico**⁹ (amor heterosexual, paixón eterna, media laranxa, entrega total, amor como sufrimento, celos como expresión do amor...) e tratamos de darlles a volta, porque como dicía Rosalía, existen *Amores cativos* e *Bos amores*¹⁰. Do que se trata é da procura doutros modelos de amor, alternativos ao tradicional, nos que poidamos vernos porque a conclusión á que se chega é que o amor debe construírse entre partes que deciden.

O material que utilizamos é moi heteroxéneo; traballamos a visión tradicional do amor e as alternativas posibles a través do cine, das series, da música, da literatura, do cómic, das viñetas gráficas... Por exemplo, no ámbito musical podemos usar cancións de Sés como *Nin fada nin princesa*¹¹ e *Humanamente*¹² ou o vídeo da canción *E isto é o amor*¹³, de Caxade.

9 Vid. p. 52-57 de *Escuelas libres de violencias machistas* (Universitat de les Illes Balears, 2016) de Kika Fumero, Marian Moreno Llana e Carmen Ruiz Repullo.

10 Títulos de dous poemas rosalianos de Do íntimo! Vid. p. 156-157 *Follas Novas* (Galaxia, 1993), edición de Henrique Monteagudo e Dolores Vilavedra.

11 Incluído no disco de Sés, Admirando a condición

12 Incluído no disco de Sés, Tronzar os valos.

13 Incluído no disco de Caxade co mesmo título. Vídeo <https://youtu.be/0y1iQo4NJlw>

A.7. Historia dunha escaleira (3º ESO/1º BAC)

Cando no tema do Rexurdimento se dá estudo á figura de Eduardo Pondal, analizamos a nivel temático algún dos seus poemas incluídos en *Queixumes dos pinos*, como estes que presentamos a continuación.

Pilleina antre os pinos soa,
alba de medo tornou;
quixo fuxir, mais non pudo,
(que sabe qué peixe eu son).

Rogárame de rodillas,
de rodillas me rogo;
tembrou como a vara verde
que estremece a virazón.

Cal quen teme ser oída,
dixo: -...*Pidocho por Dios...*!

-*¡Estás fresca!*, -lle contesto-
vente a min con oracións:

*Non solta nunca o raposo
a galiña que pillou;
astra zugarlle o mel todo
non solta a fror o abellón,
nin a branca e doce pomba
larga o montesío azor.*

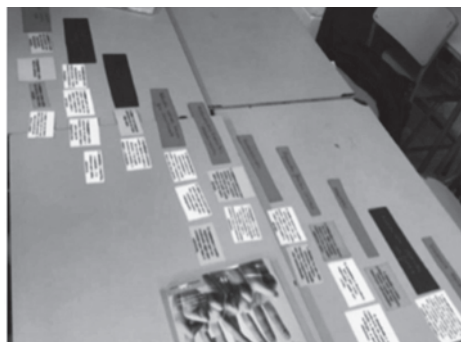
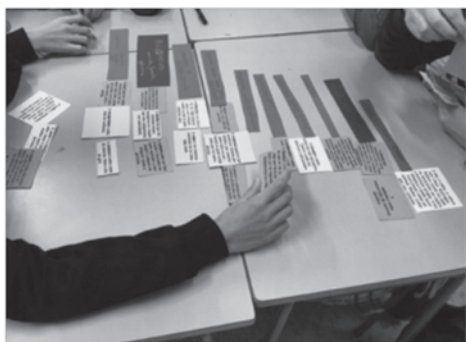
Mulleres, quen vos oía
crerá sincero e certo
ese disgusto voso,
ese noxoso ceño,
cando o home súas penas
amantes e desvelos,
ao oído vos conta
con dolorido acento;
porque a quen ben vos ama,
sempre decís *non quero*.

Mais logo se descobre
Voso maligno enredo.
¿Que están decindo, ingratas,
vosos ollos serenos?
¿Que están decindo, pérfidas,
vosos lixeiros velos,
as transparentes gasas
e os encaixes vellos?
En verdade eu me río
cando decís *non quero*.
(...)

Vosas vanas repulsas,
por cousa vana teño.
Porque ¿quen fará caso
do caprichoso vento,
e das livianas follas
ó que din dera creto?
Quen cre no que decides,
ese é tolo ou memo.
Porque, queirás ou non,
sempre decís *non quero*.

Os textos anteriores permiten en 3º ESO traballar a violencia sexual e a partir de aí como se integra na escaleira da violencia machista, estudada por Carmen Ruiz Repullo¹⁴.

14 Vid p. 71-79, p. 179 de *Escuelas libres de violencias machistas* (Universitat de les Illes Balears, 2016) de Kika Fumero, Marian Moreno Llana e Carmen Ruiz Repullo.



E se non se viron nos niveis anteriores o campo semántico das emocións e os estados de ánimo, estudámoslos neste curso. Isto vainos abrir a porta para dividir a clase en grupos de catro persoas nos que se reparten, de xeito desordenado, os distintos chanzos da escaleira da violencia. Xunto con eles, entregamos unha caixa con tarxetas que conteñen por unha cara o nome dunha emoción e, pola outra, a súa definición. Trátase de que constrúan a escaleira e lle asignen a cada banzo, unha ou dúas emocións. Isto favorece o traballo en equipo, a expresión oral, o diálogo, o consenso e, por último, a escoita, cando se poñen en común as conclusións.

A.8. Eu ben merezo unha rúa (3º,4º ESO/ BAC)

Este proxecto xurdiu a partir dunha noticia de prensa¹⁵. Nun instituto de Cárta-ma, en Málaga, o alumnado da materia de Cambios sociais y género, propuxo ao concello achegar á igualdade o ruciro da localidade. Constataran que apenas había rúas con nomes de muller e as que había eran case todas de virxes e santas.

E por que non facelo aquí? É un xeito de meditar sobre as razón desta ocul-tación e coñecer referentes positivos da nosa cultura. O traballo divídese en dúas partes:

- A primeira consiste en buscar as rúas adicadas a mulleres, investigar sobre as vidas destas, seleccionar a información e realizar unha reportaxe audio-visual, onde o alumnado debe presentalas.
- A segunda consiste en crear un ruciro alternativo e presentarllo ao concello para a denominación de futuras rúas.

¹⁵ https://verne.elpais.com/verne/2017/10/18/articulo/1508320946_405711.html



Deste xeito, as alumnas e alumnos fan unha pescuda doutras mulleres relacionadas co concello, pertencentes a distintos campos e que, tanto de forma individual como colectiva, anónima ou recoñecida, contribúsen a tecer a historia do lugar.

A.9. As Penélopes navegantes¹⁶ (2º BAC)

Na materia de Literatura Galega do século XX e da actualidade, como en calquera outra literatura, pódese traballar por constelacións literarias e temáticas.

Entre as moitas que se poden deseñar, está a das *Penélopes navegantes*. A xeito de homenaxe a Xohana Torres e ao seu icónico *Penélope*, percorremos os textos de autoras actuais onde se reinterpreta o mito grego desde a afirmación liberadora. Por suposto, recomendamos usar música de fondo como acompañamento da lectura deste poema tan simbólico para o feminismo, por exemplo na versión musicada de Guadi Galego¹⁷.

¹⁶ Título tomado dun artigo de M^a Xesús Nogueira, titulado De vangardas a Penélopes. A intertextualidade na poesía galega dos noventa <https://revistas.ucm.es/index.php/MADR/article/viewFile/MADR0606110093A/33082>

¹⁷ Peza musicada por Guadi Galego na homenaxe a Xohana Torres, celebrada na RAG o 17 de marzo de 2018 <https://youtu.be/m2MTQR23oFI>

Iniciamos a travesía. Velaquí algunhas suxestións para que a nosa singradura chegue a bo porto:

- Begonia Caamaño (*Circe ou o pracer do azul*)
- Marta Dacosta (nos poemas de *Cartas mariñas para Penélope*¹⁸ e “Destecer”¹⁹)
- Ana Romaní (*Das última mareas*),
- Olga Novo (*A teta sobre o sol*),
- Chus Pato (*Fascinio e Nínive*)
- Emma Pedreira (*Diario baptismal dunha anarquista morta*)
- Pilar Beiro (*Hinterland*)
- Antía Otero (*O son da xordeira*)...

Todas estas autoras e textos permiten o achegamento a un diálogo interxeneracional rico en matices e lecturas, sen renunciar a outras posibles lecturas.

Por último, organízase un obradoiro de haikus na clase que serven de base para unha exposición pública nos corredores do centro durante a celebración do 25 N. Algúns exemplos da creatividade do alumnado:

- *Choran as almas/pero no corazón /nace unha luz.* (Adrián e David)
- *Lambo a feridale nesta fría loita/vexo esperanza* (María e Maite)
- *Ela viaxa a pé/unha brúxula na man/Rebelándose* (Irene e Raquel)
- *Xa soterrado/o teu puño na terra/eu buscándome* (Eva e Noemi)
- *Onte dolor/agora velaíño/mañá lembranza* (Ana e Angela)
- *Coller o temón/poder ser eu a patroa/Eu tamén navegar* (Christian e Raquel)

A.10. O machismo non é cousa do pasado (3º ESO)

Que recolle o refraneiro sobre as mulleres? Estes son algún exemplos:

A besta e a muller, que a preste quen quixer
A boa muller, nin ha de ouvir, nin ha de ver
Á burra e á muller, a paus hainas que tanguer
Á muller brava, darlle corda larga
A muller, caseira, e non paroleira.
Por ben que fale a muller, calada está mellor.

¹⁸ Vid. p. 59-62 de *As amantes de Hamlet* (Espiral Maior, 2003).

¹⁹ Vid. p. 41 de *Na casa da avoa* (Galaxia, 2017).

Á muller e á galiña, tórcelle o pescozo verás como queda mansiña
A muller e a galiña, na casa con día
Á muller e ó can, o pan nunha man e noutra o pau.
A muller ha de falar cando a galiña queira mexar.
As mulleres e as uvas:ás boas pisalas e as malas colgalas.
O que o home propón e deus dispón, a muller o descompón.
A muller e a ovella, antes da noite na cortella
A muller e a sartén, na cociña están ben
A muller e mailo vento cambian nun momento
A muller honrada, coa porta pechada
A muller na casa e o home na praza
Home casado, nin muller é.
Antes deixará o reiseñor de cantar, que a muller de parolar e chorar
Da muller e do mar non hai que fiar
De home maricas e de muller cabalón, libértanos, señor
En coxeira de can e bágoas de muller, n-hai que crer
Muller que asubía e fía de pé, nunca boa é
Muller que sabe latín, non serve pra min
Mulleres e viño sacan ó home do bo camiño
O amor da muller, na roupa do seu home tense que ver
Por san Andrés, quen non ten porco, mata a muller.
Val máis unha muller guisando, que un cento latricando
Segredo en muller, non pode ser
A muller e a besta, a ninguén se empresta
Onde hai galo, non canta galiña
O home pensa, a muller dá que pensar.

Que frase escoitamos hoxe en día? Algunhas coma estas:

Non chores, pareces unha nena
(Asubío) Que boa estás!!
Non sexas tan bruta, que pareces un machirulo!
O rosa é de maricas
Non son horas de andar soa!
Muller ao volante, perigo constante
Es unha nenaza!!!
Ás mulleres aféctavos todo!
A onde vas así vestida?

Pensamos que actividade realizar con elas, despois de comentalas e debatelas na clase. O resultado foi un vídeo²⁰ titulado *O machismo non é pasado*.

20 <https://youtu.be/I2VUZ-hcYBo>.

Tamén existía a opción de darlle a volta aos refráns, pero esta actividade fica á espera para vindeiros cursos.

- **Non** “Por ben que fale a muller, calada está mellor”
- **Si** “Canto mellor fale a muller, mellor futuro ha ter”

B. Un plan coeducativo de centro²¹

B.1. Introducción

Se ao principio falabamos dos 4 Ces, agora cómpre pararse uns intres nos **CO5**. Son claves necesarias para botar a andar calquera proxecto educativo, pero resultan imprescindibles no plan coeducativo, do que Marian Moreno fala extensamente noutro capítulo do presente libro.

Cales son esas claves?

- **CO**mpromiso do centro, equipo directivo e formación permanente do profesorado.
- **CO**hesión dun grupo de docentes nun traballo coeducativo serio e concienciado.
- **CO**ñecemento do **CO**ntexto no que traballamos, incluídos os apoios externos que nos poidan prestar axuda.
- **CO**municación con outros centros da zona, non só para o intercambio de experiencias e boas prácticas, senón tamén para esa inxección de enerxía que supón saberse parte dunha rede.

B.2. Un posible decálogo de accións coeducativas de centro

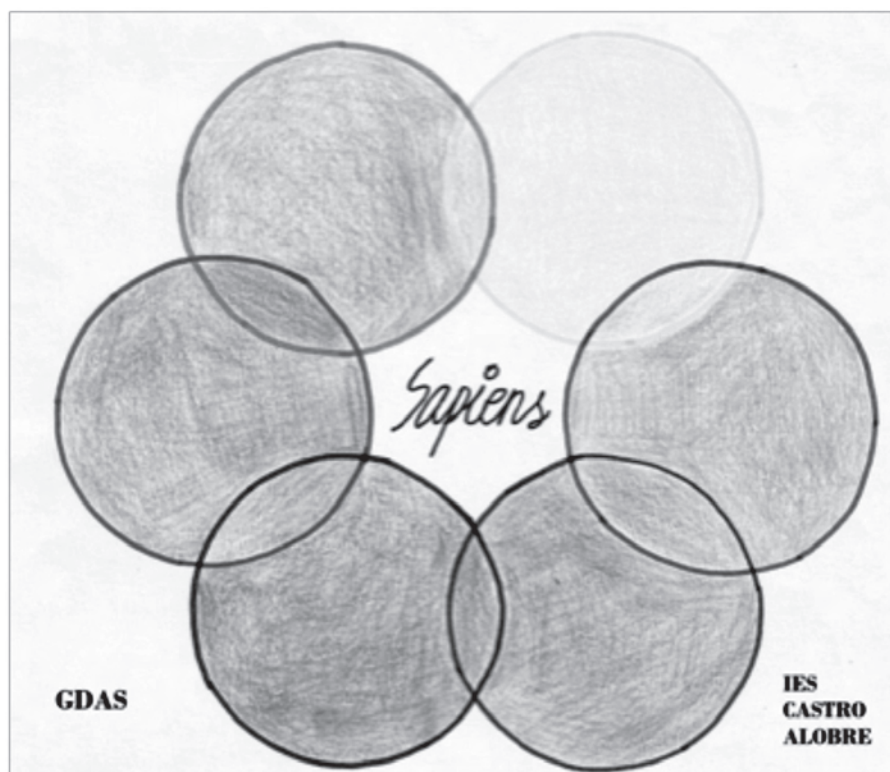
- **Coeducación en emocións** (con actividades incluídas no Plan de Acción Titorial e nos distintos niveis da ESO, traballarase a educación emocional en igualdade, traballando temas como a expresión e xestión das emocións, a ética do coidado, a corresponsabilidade...)

²¹ Como referencia neste punto, sinalamos catro obras: LEAL GONZÁLEZ, Daniel A., ARCONADA MELEIRO, Miguel Ángel (2011) *Convivir en igualdade. Prevención de violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas*, UNED, Madrid; MORENO, Marian (2013), *Queremos coeducar* (<http://blog.educastur.es/marianmoreno/files/2013/06/queremoscoeducar-2.pdf>), Centro de Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente; FUMERO, Kika, MORENO, Marian, RUIZ REPULLO, Carmen, (2016) *Escuelas libres de violencias machistas*, Col. Leccións de Estudos de Violencia de Género, Edicions UIB, Palma (Illes Balears); SUBIRATS, Marina, (2017) *Coeducación, apuesta por la libertad*, Octaedro Editorial. Ademais, tívoase en conta o Plan Coeducativo do IES Castro Alobre (Vilagarcía de Arousa)

- **Espazo de igualdade (biblioteca).** Visibilizar as adquisicións bibliográficas relacionadas coa coeducación ou deseñar expositores temáticos, aproveitando tamén datas sinaladas (25 N, 8M...)
- **Taboleiro de coeducación.** Nun lugar visible do centro e remudado cada pouco tempo. Pódese presentar como actividade de clase, sendo o alumnado, por grupos, o que se encargue de actualizalo.
- **17 maio (día internacional contra a homofobia e a transfobia).** Cine Fórum coas familias e resto da comunidade educativa. Durante o mes de maio, e semanalmente, proxéctase unha película tras a que se manterá un coloquio.
- **Deseño dunha axenda coeducativa.** Os departamentos didácticos colaborarán, con actividades deseñadas por cada un deles, na elaboración desta axenda coeducativa. O obxectivo é que conteña información sobre mulleres esquecidas, citas feministas, imaxes, datos e datas sinaladas, enlaces a recursos didácticos, boas prácticas... Un comité coeducativo, integrado por profesorado e alumnado selecciona, entre todo o presentado, o material que acompañará cada un dos días do ano académico seguinte.
- **Proxecto de biblioteca.** Desde o equipo de biblioteca propónse un traballo interdisciplinar, integrado nalgunha dos contidos curriculares das diversas materias. Como exemplo, o realizado polo IES Castro Aobre (Vilagarcía de Arousa) nos cursos 16-17 (*Descubrimientos e inventos*)²² e no 17-18 (*Rescatando culturas*). Nos dous casos, serviron como plataforma para o coñecemento e visibilización da muller.
- **Club de lectura feminista.** A lectura e reflexión conxunta de obras que formen o alumnado en igualdade²³

22 Traballo realizado coordinado polo equipo de biblioteca do IES Castro Aobre (Vilagarcía de Arousa). Foi premiado no IV Concurso de Traballos por Proxectos convocado pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, na modalidade de Proxectos Documentais Integrados coordinados desde a Biblioteca escolar Vid. <https://es.calameo.com/read/0048325776081df9f0171>

23 Un exemplo de poema xurdido dun club de lectura, A cabeza de medusa, do IES de Ames, para o 25 N. Utilizado na actividade de Historia dunha escaleira (Unha vez houbo un mozo que nunca dixo **MIÑA***/ Unha vez houbo un mozo que non sabía usar os **PUÑOS**/Unha vez houbo un mozo que non mancaba coas **MIRADAS**/Unha vez houbo un mozo que non decidía ningún **HORARIO**/Unha vez houbo un mozo que non cuspía no nome das **AMIGAS**/Unha vez houbo un mozo que non quixo vernos como **PUTAS**/ Unha vez houbo un mozo que non mandaba no patio do **INSTITUTO**/Unha vez houbo un mozo que non gobernaba o noso **ARMARIO**/Unha vez houbo un mozo que non quixo ser líder da **MANADA**/Unha vez houbo un mozo que nunca confundiu un **NON** con un **SI**/Unha vez houbo un mozo que se sentía cómodo coa palabra **FEMINISTA**.* O verso inicial procede dunha chapa deseñada por Cruz López e Augusto Metzli



- **Grupo de apoio lgtbih+.** Crear un espazo de respecto e confianza para atención do alumnado LGTBI+ do centro²⁴. Dentro dos seus obxectivos: aportar un entorno entre iguais no que o alumnado poida intercambiar inquietudes, problemas, experiencias...; fomentar a visibilidade da diversidade afectivo-sexual; facer crecer no centro unha actitude activa de rexeitamento a todo tipo de acoso sexista e homofóbico; promover actividades...

No primeiro ano, pode pórse a disposición do alumnado unha dirección de correo electrónico ao dirixirse para: incorporarse ao grupo de forma presencial, solventar dúbidas ou requirir apoio de xeito que se garanta a preservación da súa identidade. Reunión semanal, durante os recreos, para todo aquel alumnado LGTBI e heterosexual que queira participar. Nelas estableceranse

²⁴ Grupo de apoio LGTBIH+ do IES Castro Alobre (Vilagarcía) coordinado por Paloma García, profesora da materia de Igualdade e Imaxe (1º BAC).



as prioridades en canto as necesidades das persoas integrantes, temas formativos a tratar e posibles actividades²⁵.

- **Comisión igualdade intercentros**²⁶. A intención sería crear un espazo de colaboración e coordinación entre a CIM e os distintos colexios e institutos da zona para traballar a prevención das violencias machistas na poboación máis nova. Dentro desta Comisión entraría o proxecto de organizar unas *Xornadas de Intercambio de Boas Prácticas Coeducativas*, na que se podería incluír algunha charla para as familias.
- **Concurso de ideas para o deseño dun logo coeducativo**²⁷. A imaxe gañadora incluírase en todas as accións coeducativas realizadas no centro.

²⁵ Logo deseñado por Patricia Cobo Torrado, alumna do IES Castro Alobre, de 1º BAC (2017-18).

²⁶ 25 Comisión creada en Vilagarcía por iniciativa do IES Castro Alobre no curso 2016-17.

²⁷ Logo deseñado por Laura González, alumna do IES Castro Alobre, de 2º BAC (2016-17)..



Confederación Intersindical Galega

ENSINO



asociación
de profesores
galegos

ISBN 978-84-938747-8-0



9 788493 874780