

JUEVES, 6 DE JULIO

## La transformación de la igualdad formal en igualdad real. Instrumentos que tenemos a nuestro alcance para la intervención coeducativa

Cuando pensamos en una situación que no nos gusta, y que de alguna manera queremos transformar, modificar o eliminar, primero de todo aprendemos a reconocerla, a identificarla, a verla en toda su dimensión. Si, por ejemplo, hablo un lenguaje sexista, que oculta y/o manifiesta degradación o minusvalía de un grupo frente a otro, trato de ver cuál es el mecanismo de cambio, qué debo transformar, cómo, por qué y a quién/es beneficia el cambio. Partimos de que existe un perjuicio evidente, y de que como educadores/as debemos y tenemos la responsabilidad de reconocerlo y modificarlo.

Pensar en una estrategia de cambio hacia la coeducación, en la línea subrayada por los trabajos de Amparo Tomé y Xavier Bonal exige, en primer lugar, plantearse algunas cuestiones sobre el modelo de escuela que estamos construyendo y queremos construir:

- . ¿qué entiendo por igualdad entre los sexos? ¿y por diferencia entre los sexos?
- . ¿qué entiendo cuando hablo de jerarquía de géneros?
- . ¿en qué consiste la escuela mixta? ¿y la escuela coeducativa?
- . ¿pretendemos, o no, lograr la igualdad de niñas y niños en todos los espacios escolares?

Mientras el modelo actual de escuela mixta logra una igualdad formal, sin embargo, al no cuestionarse éste la importancia de los géneros, dificulta o imposibilita el logro de una igualdad real. De esta manera lo que tenemos es un modelo de escuela que trata a todos y todas por igual, y que por tanto, concibe la escuela como un lugar neutral.

Frente a este modelo de escuela mixta, se nos señala el modelo de escuela coeducativa como aquel cuyo profesorado es consciente de que existen formas de sexismo, y se compromete a eliminarlas, transformando discursos, introduciendo nuevos órdenes discursivos. En este sentido, la atención a grupos más que a individuos es crucial.

El profesorado en muchas ocasiones nos vemos impelidos a actuar ante problemas concretos que ocurren a nuestro alrededor, sin percibir que si obramos así ante lo que entendemos que son particularidades de cada una y cada uno, estaremos reafirmando una cultura sexista, y diluyendo en ese discurso la existencia de jerarquías.

La sensibilización hacia estos aspectos, es decir, nuestra capacidad de reconocer que van más allá de la mera casualidad, que no son ocasionales, y que, por tanto, la solución

pasa por una intervención colectiva (nuestra), provoca de inmediato las ganas de rehacer nuestra práctica educativa en muchos aspectos. Pero hemos de tener presente que las soluciones en la cotidianeidad escolar no llegan ni rápido ni cómodamente. En ocasiones, nos alerta Amparo Tomé, buscamos recetas y más recetas que den solución a problemas concretos. Pero las recetas sólo dan respuesta a problemas puntuales [la receta de la crema sólo me asegura el resultado de la crema, pero nada me podrá decir acerca de la dureza de los garbanzos en un cocido, o sobre lo bueno y lo malo de un filete de carne muy hecho]. Así, el equipo docente sólo tendrá en sus manos una intervención puntual, que oculta una realidad mucho más compleja y más amplia, y no por compleja inidentificable.

Algunas propuestas hechas en base a investigaciones llevadas a cabo en centros escolares nos dicen que:

1°. *Es necesaria una fase de sensibilización entre el profesorado.* Para ello, sería conveniente discutir la importancia del sexismo entre todos y todas, como uno de los principales problemas con los que se enfrenta un centro escolar.

2°. *El profesorado ha de elaborar un diagnóstico de la situación del sexismo y otras formas de desigualdad social en su propio centro, dando prioridad a aquello que exige con urgencia medidas de actuación* (agresividad en algún aula; problemas de disciplina; exclusión de alguna persona/s por razón de sexo, étnica, color de piel, religión, edad).

3°. También es muy importante, en tercer lugar, establecer objetivos, que pasen por la erradicación del sexismo, por la consideración de la coeducación como área transversal (que afecte a todas las decisiones que se adopten en el centro). El Centro ha de disponer de un proyecto coeducativo de centro. Y al mismo tiempo se ha de implicar en ésta actuación a otras instituciones (hablamos de la familia o la administración).

RECOMENDACIÓN BIBLIOGRÁFICA (Cuadernos de Coeducación; Cuadernos de Pedagogía)

Actualmente, el aspecto más visible de los cambios que se han producido es la presencia masiva de niñas y jóvenes en los distintos niveles educativos, y también los excelentes resultados académicos que van consiguiendo. Con esta incorporación, y fruto de esta experiencia que ya va para algo más de dos décadas, se está poniendo de manifiesto que la escuela no está transmitiendo y ayudando a construir un conocimiento y unas experiencias igualitarias: aún hoy existen numerosos sesgos que sitúan la experiencia masculina como prioritaria o preferente, y todavía hoy se consideran sus proyectos y

necesidades en un plano distinto, y no siempre transformador de todo aquello que sigue siendo “idóneo” para ellas como colectivo sexual.

Bien está decir que la escuela no es el único vehículo de transmisión ideológica. Aquí lo hemos visto ya. Si tomamos en consideración el concepto de educación del historiador Antonio Viñao, ésta consistirá en el *proceso de acumulación y conservación, de transmisión y conformación, de reelaboración y asimilación de los saberes, ideas y prácticas o valores de una sociedad a su generación nueva*. Veremos que este proceso no sólo se lleva adelante en el espacio formal educativo, sino que cómplice y responsable del mismo es el resto de las instituciones, entre las cuales la familia es la más relevante. Esto nos ayuda a sentirnos doblemente responsables, en tanto que educadoras/es en el espacio escolar, e idénticamente en el resto de los espacios sociales. De la experiencia del profesorado podemos ir interviniendo en un espacio privilegiado de relación educativa, como lo es el escolar. Del resto de nuestras experiencias en la vida común, podremos además nutrir la práctica educativa, y viceversa. La coeducación es una transversal de toda nuestra vida, no sólo de la académica.

Cuando hablamos de sensibilizar al profesorado (de sensibilizarnos en ámbitos de igualdad), hablamos de la importancia de elaborar el diagnóstico de lo cotidiano, de facilitar la observación de la práctica docente, de sus interpretaciones y normas preestablecidas. Aquí está la virtud, y también la trampa. ¿Cómo visibilizar lo que ni con un solo ojo podemos ver? ¿qué instrumentos podemos poner a nuestro alcance que nos permitan estas transformaciones?

Para que el profesorado pueda aprender de su propia experiencia y de la experiencia de los demás, es preciso que valore su propio trabajo, y que sepa dar crédito y autoridad tanto a sus conocimientos como a los de las otras y otros docentes. Quizá no se trate tanto de ver qué carencias tenemos, sino qué conocimientos hay que ampliar y mejorar. Como señala en su reciente trabajo Concepción Jaramillo (Formación del Profesorado: Igualdad entre chicas y chicos), *la práctica educativa es una acción que se realiza entre personas, y que se basa en las relaciones, y éstas son la mejor fuente de aprendizaje*. Por tanto, mi propuesta ahora es que revisemos cuáles son los instrumentos, recursos, espacios y elementos que caracterizan todo el conjunto de relaciones en la escuela, y que los miremos desde una óptica diferente, transformadora.

Numerosos trabajos elaborados desde/en los centros educativos están llamando la atención sobre la continuidad de los estereotipos sexistas en los textos escolares. Me

refiero ahora al reciente estudio realizado por Nieves Blanco (2000) sobre el sexismo en los libros de texto, en la comunidad andaluza, sobre un total de seis editoriales, que comprenden 56 libros del primer ciclo de ESO en cinco materias escolares (Naturaleza, Sociales, Geografía e Hª, Matem., Lengua y Literatura y Educ. Física). La investigación revela cambios favorables en la terminología (en el lenguaje) hacia las mujeres; tampoco se aprecia un trato discriminatorio para ninguno de los sexos, enfatizándose incluso en ocasiones la idea de igualdad entre mujeres y varones. Sin embargo, para la autora, el sexismo se sigue evidenciado *en la combinación que resulta de utilizar de modo abusivo el masculino genérico*, como integrador en una de dos realidades que son distintas, *con la escasa presencia de personajes femeninos*. Y por otra, y de modo más sutil pero con mayor contenido sexista, *en la definición social de los personajes*. La autora se está refiriendo a: la escasa presencia de personajes femeninos (10 de cada 100 personajes son femeninos); la mayoría de ellas tienen reducida representación en el ámbito público, en esferas de poder, y son representadas como colectivo de idénticas (ellos como colectivo de iguales). [“Se conoce aquello que se reconoce”, nos dice Amelia Valcárcel. )

Tampoco queda explicitada la contribución de éstas al ámbito del conocimiento y al progreso de la humanidad. En la mayoría de los casos, no constituyen modelos de identificación social (o son diosas o son reinas). A LA LUZ DE ESTOS RESULTADOS, LA OBSERVACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES ESCOLARES SE HACE URGENTE Y NECESARIA, porque es a través de estos contenidos escolares como el alumnado aprende una determinada idea del mundo, de sus hombres y mujeres, y de unas creencias, actitudes y valores y no otros.

Los libros de texto son un instrumento de trabajo y consulta para niñas y niños, por ello el profesorado debe tener seguridad y buscar el respaldo necesario para seleccionar, obviar o incluir contenidos nuevos con criterios propios. Desde la práctica docente cotidiana se pueden analizar los sesgos sexistas en los materiales didácticos: revisando la perspectiva de la que parten (una visión limitada del mundo, parcial o androcéntrica); sus ilustraciones e ilustraciones (si se acercan a la diversidad de la vida o no), su contenido (a quiénes está identificando; de quiénes no se habla) y, por tanto, el lenguaje utilizado.

Muy en relación con el modelo de sexismo lingüístico que acabamos de mencionar, quisiera contaros una experiencia indirecta que una maestra de primaria me contó hace dos semanas acerca de su propuesta al Claustro de su escuela de introducir medidas que corrigieran el sexismo en el lenguaje administrativo.....

La omisión del género femenino en el lenguaje público del centro es también una nota característica y predominante en muchos de ellos. Habría que observar qué lenguaje se utiliza en los rótulos de las puertas, y en la correspondencia que llega al colegio. Veremos si los mensajes de interés general están dirigidos mayoritariamente a los hombres. Veremos asimismo los roles establecidos (algunos ejemplos son: mujeres de la limpieza, señores de mantenimiento...). LA OBSERVACIÓN DEL LENGUAJE ES FUNDAMENTAL PARA VER QUÉ UNIVERSO SIMBÓLICO SE CONSTRUYE EN TORNO A ESTEREOTIPOS SEXISTAS. Y cuando se quiere nombrar la realidad tal cual es, es necesario la búsqueda de nuevos usos del lenguaje que representen lo femenino y lo masculino. Para acceder a la condición de sujetos, hemos aprendido a identificarnos con el universal masculino (algunas veces, no todas), quitándole significado y valor al hecho de ser mujer.

Por suerte para nuestra sociedad, nuestro lenguaje está vivo, se mueve, evoluciona. ¿Por qué no hemos de consensuar un lenguaje más rico, y diverso, que a su vez reconozca diversidades? Quizá entendemos esto si consideramos que nuestro lenguaje es sexista porque parte de prejuicios sobre el colectivo femenino. Tampoco es el único colectivo sobre el que recaen los prejuicios. Las ventajas son todas; los obstáculos, en comparación, imperceptibles.

También algunas investigaciones recientes nos han alertado sobre los usos diferenciados de otros materiales escolares, como son los ordenadores o la plástica (¿quiénes suelen quedarse a recogerla después de una actividad? ¿y quiénes acaparan más la atención del profesorado en el uso de estos materiales?). El profesorado solemos mantener el orden y la disciplina en las aulas utilizando más a niñas que a niños. Ellas, además, suelen pedir más ayuda y necesitan más refuerzo positivo por parte del profesorado. Ahí también están inscritos los roles de género, que de manera inconsciente vamos reproduciendo.

¿Por qué no mencionar, <sup>también</sup> en pocas palabras, que los horarios de clases se suelen pensar y acordar en función de la jerarquía que ya viene marcada para cada asignatura? También esto se transmite, y con ello diferentes expectativas hacia unas asignaturas u otras. Asignaturas fuertes, asignaturas "marías"...

*mencionado en nuestro curso*  
Hemos ~~hablado~~ <sup>saber</sup> ~~del~~ patio de juegos. Este es un centro de relaciones entre niñas y niños

importante. En la ocupación de los espacios considerados preferentes se reconocen y reproducen espacios de poder. Nos importa la distribución espacial de niñas y niños, sus actividades, los espacios que ocupan (laterales o centrales), el tiempo de ocupación, la movilidad de los grupos de unos espacios a otros y la naturaleza de los juegos, femeninos, masculinos o mixtos, en su identificación con los espacios de poder. Ayuda a visualizar estos aspectos el que nos preguntemos cosas como: ¿Se da la autoexclusión de chicos de aquellos juegos considerados típicamente femeninos? ¿Ocurre lo mismo cuando son ellas las que desean incorporarse a juegos “masculinos”? De los significados que le demos a nuestras observaciones, así valoraremos nuestra construcción diferenciada y poco inocente de los géneros, y antes podremos hacer propuestas mucho más acordes con unas vivencias compartidas que separadas.

Dentro de los ámbitos de observación que merecen ser recogidos y reflexionados por el profesorado, hay que tener en cuenta uno que hasta el momento ha permanecido oculto —como casi todos, hay que decir— dentro de la “normalidad” del funcionamiento escolar; me refiero al de la violencia o agresividad entre el alumnado. Este es un tema del que el profesorado no siempre es consciente.

Atendemos a los principios de libertad escolar y dejamos mientras tanto que chicos y chicas usen espacios jerárquicos, y dejamos que abusen de formas y actitudes que están claramente siendo agresivas para con los otros y las otras. Solemos etiquetar estas formas y maneras como “lo espontáneo”, “lo cotidiano”, “lo normal”. Que un chico le de un capón a otro...

En una encuesta acerca de esta cuestión, el alumnado de la asignatura de Educación para la Igualdad de la Universidad de Granada, ofreció dos tipos de justificaciones ante estos comportamientos que aquí denominamos agresivos:

1º. Por un lado, expusieron que “hay juegos que sí son agresivos y otros (el capón) que no lo son.

2º. Por otro, expusieron que “En definitiva, lo que nos interesa ver es que en este tipo de situaciones no formamos asesinos múltiples, ni personas que agreden constantemente”.

Hay un evidente esencialismo entre la correlación agresión/chico, por el cual este tipo de actitudes quedan justificadas, y hasta comprendidas.

HABLAR DE LA AGRESIÓN<sup>ES</sup> EN LAS CALLES; HABLAR DE LA MOVIDA Y LAS NUEVAS FORMAS DE AGRESIÓN ENTRE JÓVENES; HABLAR DE LAS AGRESIONES VERBALES ANTE, POR EJEMPLO, UN PARTIDO DE FUTBOL

En los niños el elemento agresivo suele ser un componente de su masculinidad; sin embargo, en las niñas ese componente queda reflejado con actitudes afectivas. Esto quiere decir, ni más ni menos, que socializamos a los niños para que controlen su afectividad y para que manifiesten su agresividad libremente; y a la inversa, las niñas podrán expresar su máxima afectividad, controlando una agresividad que, por otro lado, está en todas partes, porque representa un componente externo a ellas.

Los conceptos de "marimacho" y "afeminado" quieren decir algo concreto y preciso ¿no?

Hay que observar las actitudes afectivas y agresivas de niñas y niños, en sus actitudes corporales, verbales (abrazos, besos, caricias, regalos..., y también los puñetazos, capones, insultos, tirones de pelo y ropa, los juegos agresivos). Hay que ver quiénes son sus protagonistas, sus receptores, sus edades, las debilidades o poderes establecidos en esos grupos.... Revisar los espacios donde se dan....

Quizá convenga reflexionar sobre estos resultados, para revisar cómo los estereotipos de género (el que las niñas sean pasivas o afectivas, o los niños activos y brutos...) van siendo asimilados, con el refuerzo del profesorado en aquello que considera bueno o malo. A edades tempranas, ellas y ellos tienen incorporados los roles y códigos de género de forma muy estereotipada.

Es un estudio realizado en varios centros de primaria y secundaria, Tomé y Bonal quisieron preguntar a chicos y chicas qué creían que era lo mejor del otro sexo, con el fin de ver hasta dónde se han incorporado los roles sexuales, y las respuestas fueron:

- 1º. LOS NIÑOS DICEN QUE LO MEJOR DE SER NIÑO ES JUGAR AL FÚTBOL, CORRER Y TENER NOVIA Y LO PEOR ES RECIBIR CASTIGOS E IR A LA MILI
- 3º. LAS NIÑAS DICEN QUE LO MEJOR DE SER NIÑO ES SABER JUGAR Y LO PEOR ES IR A LA MILI Y PELEARSE
- 2º. LO MEJOR DE SER NIÑAS, DICEN LAS NIÑAS, ES TENER AMIGAS Y LO PEOR ES TENER EL PERIODO Y SER AMAS DE CASA
- 1º. LOS NIÑOS DICEN QUE LO MEJOR DE SER NIÑA ES QUE NO LAS CASTIGAN Y LO PEOR ES QUE NO SABEN JUGAR.

Habría que proponer juegos típicamente neutros; también tendríamos que hablar de los oficios no estereotipados, como un objetivo que se pueden marcar en sus vidas tanto las ellas como ellos.

Dentro de los estudios realizados en esta última década sobre el sexismo en el currículum, y más concretamente en el ámbito de las ciencias, hallamos el volumen coordinado por Montserrat Moreno en el que tuvimos ocasión de visibilizar los sesgos de género en las ciencias y nuevas tecnología, constatando algo que hasta el momento nos resultaba ya más que sospechoso: que las ciencias no eran neutras, y que lo social y lo científico formaban parte de un pacto de significados, que se entendían y se configuraban mutuamente de forma sesgada.

Fueron detectados significados sobre la ciencia como algo imperecedero, eterno, cuyos postulados científicos no variaban, garantizándonos así que las generaciones no tenían que molestarse en pensarla de otra manera. Y vimos que esta noción de inmutabilidad de la ciencia estaba en la mente de muchos y muchas de nosotras. A esto ayudaba el hecho de escoger como objetos de estudio de la ciencia aquellos elementos de la sociedad que en cada momento histórico resultaban interesantes para cada comunidad científica (para los griegos podía ser el ser y el no ser, el alma o la política, pero nunca se cuestionaron la existencia e interés de la cultura femenina, ni la de la esclavitud).

La ciencia siempre ha constituido una forma de poder y un instrumento de dominio, muy vinculada a los poderes religiosos y políticos. Tal vez por ello, desde la perspectiva de las científicas que se han planteado estos temas, se halla propiciado que desde sus orígenes las mujeres hayan estado excluidas como objeto y sujetos de conocimiento, siendo el sujeto humano por excelencia el varón (androcentrismo).

Las reflexiones sobre la educación, al igual que sobre la ciencia, requieren un cambio de perspectiva que sitúe a ambos en un nuevo universo mental en el que las mujeres y todo cuanto está relacionado con ellas, ocupe el lugar correspondiente. Para ello deberíamos desarrollar una idea sobre la ciencia no ligada a la sumisión intelectual y más apegada al mundo femenino y masculino, como componentes de nuestro mundo plural, complejo y cercano. El nuestro, el único que tenemos.

Cuando preguntamos a nuestro alumnado sobre la idea que tiene de ciencia, antes de oír sus respuestas sabemos que éstas están influenciadas por la opinión generalizada sobre qué es ciencia; la familia, los medios de comunicación, la sociedad, conciben la ciencia, junto con su importancia, sus protagonistas, su desarrollo y trascendencia, de una

### Los ámbitos de interés del alumnado. Porcentaje de respuestas por sexo

	Chicos	Chicas
Qué alimentos son los mejores para la salud	29,4	54,08
Cómo funcionan los coches y las motos	41,98	10,20
Cómo funcionan los ordenadores	53,09	37,76
Cómo crecen los bebés	38,27	58,16
Cómo funcionan nuestros ojos, cómo miramos	41,98	39,80
Cómo se hace un disco	30,86	26,23
Volcanes y terremotos	62,96	48,98
Cómo funcionan las radios	12,35	8,16
Cómo funcionan nuestros músculos	23,46	18,37
Enfermedades y formas de contagio	32,10	55,10
Animales salvajes	56,79	59,18
Cómo funciona la reproducción humana	27,16	40,82
Estrellas y planetas	55,56	52,04
Productos químicos. Tipos y peligros	61,73	59,18
Meteorología	27,16	27,55

Fuente: Xavier Bonal y Amparo Tomé. Construir la escuela coeducativa, 1997

manera específica, en cada momento. Y mientras que en el aula transmitimos ecuaciones y formulaciones abstractas, todas ellas previstas en el currículum, estamos también aportando subliminalmente una idea de ciencia nada cercana a nuestra historia colectiva, a aspectos sociales cotidianos o ideológicos que condicionan la actividad científica.

Se ha visto numerosas veces que entre ciencia y masculinidad hay una relación estrecha, y que existe un sesgo de género en la enseñanza de las ciencias (Dale y Spender "Aprender a perder"; Montserrat Moreno "Del silencio a la palabra"; Bonal y Tomé "Construir una escuela coeducativa"). Estos trabajos exploran los libros de texto y otros materiales curriculares, señalando su carácter androcéntrico en lenguaje e ilustraciones (en la ciencia la idea de que el lenguaje es preciso dificulta su transformación y dificulta la denuncia de sus ocultaciones). Existe una casi total falta de referencias al mundo femenino, lo que aleja de las chicas la idea de que la ciencia las explica, las contiene y forma parte de su universo. En cuanto a la relación del profesorado y el alumnado, las investigaciones realizadas ponen de manifiesto una diferente participación de los chicos, que acaparan la atención docente, que de las chicas, que se manifiestan más reflexivas y reservadas. También el profesorado, independientemente de su sexo, atiende distintamente a chicas y a chicos, al tiempo que esperan cosas distintas de ambos (valoración de la relevancia que puede jugar en el futuro el conocimiento científico para cada grupo sexual). Y la valoración desigual de estas expectativas de futuro para cada grupo y su relación con las actitudes, hace que, pese a que ellas puedan conseguir mejores resultados en matemáticas o físicas, escojan en menor medida que los niños estudios en el campo de las ciencias "duras" (arquitectura, ingenierías...)

Bien es cierto que ni ellas ni ellos, en muchos casos, están coaccionadas/os a elegir una u otra carrera. Luego, si sus elecciones son diferentes, hay que indagar qué sesgos de género están por ahí funcionando, que justifiquen tales diferencias (ya están mencionados: socialización familiar, unos ámbitos de interés en el campo de las ciencias que no están reflejados en el currículum escolar, expectativas diferentes sobre unas y otros...).

Contar lo de Margaret Spear, repartiendo exámenes entre el profesorado, unos con nombre de mujer y otros con nombre de varón. El profesorado proyecta expectativas profesionales diferentes en función del sexo de su alumnado.

TABLA P.67 COMO RESULTADO DE LO DICHO (TOME/BONAL)

¿Hablamos de las estructuras directivas de los centros escolares y de quiénes las ocupan preferentemente? ¿Hablamos de los tiempos que maestras y maestros invierten en el espacio doméstico, cuando sus responsabilidades profesionales son idénticas? Repasemos algunos datos.

Son muchas las veces que se ha destacado que la presencia mayoritaria de los hombres en las estructuras directivas de las organizaciones escolares es percibida como una reproducción de la realidad social. Aunque cada vez más mujeres se están incorporando a los órganos unipersonales, ¿qué razones suelen ellas argumentar para no tener un cargo directivo, y qué razones argumentan ellos? ¿son iguales estos dos argumentos? ¿en qué niveles y asignaturas están más representadas las mujeres y los hombres? De los puestos de responsabilidad que gozan de mayor prestigio y capacidad de dirección, la mayoría suelen ocuparlos los varones. La identificación del rol sexual con el tipo de tareas de mayor y menor poder suele ir paralelo.

[Hago un inciso aquí para recordar que en nuestro Tercer Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, el punto tercero va referido a la idoneidad del desarrollo de modelos educativos que favorezcan la igualdad, y que entre los contenidos que deben contemplarse en ellos está inscrito como uno de los prioritarios el crear una enseñanza no discriminatoria y el reparto de tareas doméstica. A este último me refiero brevemente. No es necesario, creo, insistir en el hecho de que la ausencia histórica de las mujeres del ámbito laboral externo al hogar ha provocado su reclusión en lo doméstico, su sujeción y subordinación al varón, y la falta de libertad y de autonomía de la que cualquier varón podía disponer. Sin embargo, por fortuna, esta situación está cambiando, y las mujeres, desde los años sesenta, inician su inserción en el ámbito extradoméstico. ¿Significa esto que se han redistribuido las tareas domésticas entre hombres y mujeres? Los estudios y las declaraciones de asociaciones de mujeres se dirigen en sus resultados hacia una escasa corresponsabilidad entre varones y mujeres, cuando ambos desarrollan tareas profesionales fuera de la casa<sup>1</sup>. Esta injusta situación, en el caso –entre otros- de las maestras (~~motivo, dicho sea de paso, de enfervorecidos debates recientes~~) imposibilita, por ejemplo, que éstas tengan las ganas y los recursos iguales que los varones de decidir hacerse cargo de un puesto de responsabilidad en la escuela; por no mencionar las repercusiones que esta situación tiene para su convivencia

---

<sup>1</sup> Según la encuesta de población activa, el 76,6% de los varones no colaboran nada en las tareas domésticas.

familiar y las, a veces, frustraciones –injustas- que acarrea esta situación sobre las mujeres, al verse dedicadas a una profesión que no les deja “suficiente tiempo” para su dedicación al hogar, a las hijas o hijos, etc.]

Dentro de los espacios compartidos por el profesorado, el de sus reuniones y su evaluación es fundamental para saber qué piensa cada cual. ¿cómo hablan de alumnas y de alumnos cada uno y cada una? ¿qué dicen y qué esperan de cada cual?

Y en el claustro, ¿qué tiempos ocupa la junta directiva y qué tiempos el resto de las personas asistentes? Teniendo presente que el claustro es un órgano democrático, y que la mayoría de las actividades que en él se llevan a cabo son neutras (acuerdos económicos, aprobación de horarios...) ¿podemos ver qué tiempos ocupan los temas del orden del día, y quiénes los presentan?

La metodología de trabajo común con el alumnado ha de ser permanente. La coeducación como estrategia de igualdad nos exige un trabajo constante de reconocimiento, valoración y cambios con el alumnado, desde nosotros/as mismas. La transversalidad que exige este tipo de estrategias ha de ser contemplada con el mismo compromiso con que se contemplan en el currículum y se exponen en el aula aquellas áreas tradicionalmente consideradas fundamentales. Si ayudamos a que el alumnado reconozca a personajes femeninos y masculinos, piense sobre ellos, los nombre, les de un nuevo significado, los compare, tendremos las pistas suficientes para ir detectando cambios en nuestra visión del mundo y de las personas. Si indagamos qué piensan sobre el otro sexo, sobre las cualidades de cada uno de ellos; si los enseñamos a pensar sobre sus propios instrumentos de diversión y de trabajo (cómic, revistas, juegos, periódicos, películas favoritas), sobre lo transmitido en los medios de comunicación, sobre los roles familiares, favoreceremos que elaboren conceptos e ideas más cercanas a la realidad de la igualdad entre las personas, porque las pensarán de otra manera y las construirán de otra forma más respetuosa.

¿Cómo vive y qué noción tiene nuestro alumnado del poder? ¿Les gustan las mujeres poderosas, y qué piensan de los hombres poderosos? ¿Y de la amistad, qué entienden que es amistad y con qué sentimientos la relacionan ellas y ellos? ¿Y de las agresiones? ¿las disculpan? ¿en quiénes? ¿se insultan? ¿qué se dicen en los insultos?

Cada uno de estos interrogantes, llevados a cabo en medio de un proceso de detección del problema en el centro escolar, nos irán diciendo cuál o cuáles son las prácticas que hemos de ir modificando, reflexionando, interiorizando, transmitiendo. Es un flujo de

actividad que no se queda en un momento o en el otro, sino que va paralelo. Teoría y práctica, lo sabemos, discurren necesariamente juntas, y ambas se necesitan, y se demandan atención constante.

La concepción de que estos cambios culturales benefician a todo el mundo es fundamental; pero la de que hemos de llevarlos todos y todas para adelante es prioritaria, en la idea de construcción de una escuela coeducativa, esto es, democrática, igualitaria, justa, ejemplar. Sois los enseñantes más comprometidos y sensibles quienes estáis detectando profundos cambios. No podemos quedar indiferentes ante todo ello. No son las palabras, huecas muchas veces, las que moverán los cimientos de las desigualdades, sino las pequeñas prácticas colectivas, las que socavan poco a poco este edificio que se desmorona, para dejar paso a algo mucho más comfortable, plural y diverso.

# El catedrático Quintana sostiene que las mujeres son débiles, inestables y refinadas en el odio

SOS Racismo anuncia acciones legales contra el autor del libro de texto

PAZ ÁLVAREZ, Madrid

Las mujeres son conformistas, pasivas, débiles, inestables, coquetas y refinadas en el odio y el rencor, según escribe el catedrático de Psicología de la Universidad Complutense

En el libro, recomendado a los alumnos de tercer curso de las especialidades de Música y de Pedagogía, figuran descalificaciones contra los negros, a los que considera "inferiores a los blancos", "infantiloides" y "cobardes", y contra los orientales, de los que dice que son "lentos, torpes y carentes de imaginación". Quintana afirma también que la religión musulmana es violenta. A Felipe González, Jordi Pujol y Xavier Arzalluz los llama paranoicos.

En el capítulo *La herencia y la personalidad: el sexo*, Quintana distingue personalidad masculina y femenina. De los hombres dice: "La personalidad masculina es la que se encuentra integrada por los siguientes rasgos: fuerza física, mayor homeostasis [fenómenos de autorregulación y equilibrio] primacia de la razón sobre los sentimientos, abstracción, independencia del campo en sus estilos o formas de pensar, frialdad, ímpetu (impulsividad), ambición, autoconfianza, autosuficiencia, dificultad para manifestar sus emociones, tosquedad en sus gestos y en su lenguaje, interés, ambición, placer en el amor, responsabilidad, independencia, agresividad".

También se refiere al "interés por las actividades mecánicas y científicas, por las aventuras y los riesgos, por las profesiones jurídicas, comerciales, políticas y militares, por el esfuerzo físico, por las herramientas y máquinas, por ciertas formas de juego o diversión como el ajedrez, el fútbol, los acertijos, el uso del tabaco, por trabajos individuales y fuera de casa".

## "Vestirse para que las vean"

De la personalidad femenina destaca: "Menor homeostasis física y mental (desasosiego psíquico o inestabilidad), emocionalidad frecuente, debilidad (fragilidad), coquetería, primacia del sentimiento sobre la razón, dependencia (vestirse o arreglarse para que las vean), protección, sensibilidad, conformismo, interés por la belleza y el arte, pasividad, intuición (se dejan llevar por el estímulo presente, la moda, el sentimiento, la sorpresa, etc.), dependencia del campo en sus formas de pensar, refinamiento incluso en el odio o el rencor, generosidad, facilidad para manifestar sus emociones, entrega en el amor, finura en los sentimientos, en el lenguaje y en los gestos, propensión al neuroticismo y la introversión, autodesconfianza, moderada agresividad pero refinada".

Quintana añade rasgos: "Interés por las actividades artísticas, literarias y musicales, trato con personas débiles, desgraciadas o desgradables, distracciones diversas, como las modas, las películas de amor o de problemas sociales, preferencias por el trabajo administrativo, la enseñanza, las actividades sociales, gusto por las compras, las faenas de la casa, el adorno personal, los concursos de belleza, los personajes de las revistas del corazón".

En otro apartado habla del

de Madrid Guillermo Quintana, autor de *La psicología de la personalidad y sus trastornos*, un libro racista y xenófobo que recomienda a sus alumnos de tercer curso en la facultad de Educación. El profesor, que de-

dica el libro a su esposa, asegura también que las mujeres se caracterizan por el gusto por las compras, las faenas de la casa, los concursos de belleza y los personajes de las revistas del corazón.

### El medio ambiente político

Aunque sea más de lejos y de una forma más indirecta, el ambiente político también influye en la formación de la personalidad<sup>18</sup>. En fin de cuentas, de la estructura política de un pueblo depende la educación, la economía, el régimen familiar y social, el suministro de los alimentos, la cultura, la defensa, la seguridad, etc. A este respecto las situaciones son muchas, pero merecen tenerse en cuenta dos de ellas, sin que esto suponga que por fuerza los individuos de cada una hayan de tener una personalidad homogénea. Se trata únicamente de ciertos rasgos de la personalidad que resultan favorecidos por una política determinada: a) sociedades con régimen socialista: las personalidades de los individuos,

en este caso, destaca por los siguientes rasgos: solidaridad aparente o nostálgica, desconfianza, recelo, angustia, pesimismo, falta de alicientes para el trabajo, displicencia, despersonalización, desesperación, miedo soterrado o inconsciente, inseguridad, pesimismo, apatía, indolencia, ausencia del sentido de la responsabilidad, intuición superficial, vaciedad, inflexibilidad, sectarismo, intolerancia en lo referente a sus propias ideas, preferencia por los valores sensuales y ceguera para los espirituales, refugio en el placer, deshumanización del hombre, vaciedad espiritual, cinismo, escasa valoración del trabajo y el esfuerzo personal, falta de sentido de la vida, tristeza interior, bajo autoconcepto y autoestima, despotismo como efecto de este complejo, desprecio de los otros, complejo de ilegitimidad, proyección de este sentimiento sobre los que tienen otras ideas, dispersión de las energías espirituales, pérdida de la identidad personal en favor de la identidad social, etc.; las excepciones, que las hay, se producen porque los individuos que las encarnan, aunque sea desde el inconsciente, han abandonado los postulados del socialismo; b) sociedades con régimen capitalista democrático: la personalidad en este caso destaca por su insolidaridad (muchas veces sólo aparente), confianza en el propio esfuerzo, ilusión por el trabajo, seguridad (a veces sólo relativa), convicciones sólidas acerca de su legitimidad, acusado sentido de la responsabilidad personal, optimismo, reflexión, profundidad, asunción de los valores trascendentes (no siempre), humanización del individuo, sensación de libertad, reconocimiento de los placeres espirituales, elevado autoconcepto, recuperación de la identidad personal, concentración de las energías espirituales, afán de superación, etc.; los sectores de población, desde este punto de vista, pueden ser liberales o conservadores; pues bien, dentro de este régimen capitalista democrático, los liberales son mucho más trabajadores, imaginativos, optimistas, competidores, arriesgados y emprendedores que los conservadores; c) sociedades con régimen capitalista totalitario: en este caso la personalidad de los individuos se encuentra sometida a los mismos riesgos y carencias que la personalidad de los individuos en regímenes socialistas, con la única diferencia de que la despersonalización ahora no es en favor de la sociedad, sino en favor del estado.

Esto requiere un pequeño comentario: a) las sociedades socialistas modernas, desde el socialismo utópico al socialismo científico, han nacido y se han estructurado sobre la base de un conjunto de sentimientos fundamentales de recelo, desconfianza, resentimiento, odio, rencor, lucha de clases, etc.; estos sentimientos invaden las conciencias y empujan hasta la médula las relaciones sociales: la solidaridad es sólo aparente porque sobre las bases del odio y el resentimiento no puede haber una verdadera solidaridad, la solidaridad, como lema, es únicamente una cobertura superficial, entiendo que solo la sociedad (o el estado), con su acción política, puede superar esas diferencias de los ciudadanos a costa de su libertad; esta es su praxis cotidiana aunque se cuidan mucho de ocultarla; b) las sociedades capitalistas, por el contrario, han sido estructuradas sobre las bases de un sentimiento de competitividad y selección, valor intrínseco del trabajo, afán de superación, confianza en el individuo, triunfo de los más aptos, seguridad en las propias capacidades, individualismo. Si en la dinámica capitalista la ambición personal (individualismo) es la norma de

comportamiento de "los que producen", en la dinámica socialista es la norma de "los que mandan" (enriquecimiento personal a costa de la sociedad que dicen defender); por esta razón las personalidades resultantes de la acción política, desde la acción de estas variables, son completamente diferentes tal como han quedado reflejadas en el párrafo anterior. La dignidad absoluta del individuo y el ejercicio de la libertad para la formación del talento, la formación y selección de las ideas, la formulación de los motivos, la adopción de las actitudes, el despliegue de los intereses y la asunción de los valores es absolutamente necesaria. Por esto mismo el despliegue "saludable" de la personalidad es posible en una sociedad capitalista, pero no en una sociedad socialista. Se salvan esas excepciones a las que me he referido anteriormente. Por razones de la praxis, no de los principios, en lo que concierne a la personalidad, la acción política del capitalismo ha dejado en el camino muchos cadáveres; pero para el socialismo y su acción política, precisamente por razón de los principios, cada uno de los ciudadanos lleva a la espalda su propio cadáver. A estos efectos, en el estilo de gobierno de los últimos ocho años y en la campaña para las elecciones generales de 1996 el socialismo español ha mostrado su verdadero rostro.

Uno de los capítulos del libro de Guillermo Quintana en el que habla del medio ambiente político.

## El progresista "intolerante"

P. Á. Madrid

El libro del profesor Quintana hace una elocuente comparación entre progresistas y conservadores: "El progresista no suma; únicamente suple o reemplaza. Vive del momento presente; ignora su origen. (...) Su patrimonio personal es efímero, pobre, frágil o endeble, voluble, inestable, versátil e inconsecuente. Por eso su personalidad es

superficial, desarraigada, irreflexiva, dependiente, inestable, agitada, extravertida, inconsciente, frágil, huidiza, intolerante, desprovista de criterios sólidos o referentes, carente de sentido".

"La personalidad del conservador (...) es sólida, densa y rica, consistente, firme, tolerante, orientada por criterios sólidos, serena y estable, introvertida, coherente, llena de sentido".

masoquismo: "Es otro desvío del apetito sexual por razón del fin y los medios, pero de sentido contrario respecto del sadismo. El placer sexual se busca a través del sufrimiento que el individuo se inflige a sí mismo o del sufrimiento que pide le sea infligido por la otra persona de sexo contrario. Esto último acontece en las mujeres que creen obtener mucho más placer (orgasmo) si el hombre las castiga (tortura física o mental), combiniándolo con las manifestaciones sexuales, sobre todo el coito".

### Socialistas y comunistas

En el epígrafe *El medio ambiente cultural*, Quintana arremete contra socialistas y comunistas: "Al gobernante desconsiderado con sus propios ciudadanos le interesa convertir el pueblo en masa, pues, siendo masa, es más fácil someterlo y manipularlo, plantea menos problemas, presenta menos exigencias, abandona las pautas de la razón en favor de los comportamientos gregarios o viscerales. Para justificarse ante los ciudadanos y para comparecer con una cobertura de modernidad y honorabilidad, estos gobiernos, casi todos ellos socialistas o comunistas, presentan sus programas culturales como programas progresistas. El embuste es tragado inconscientemente por la masa".

En el capítulo *El medio ambiente familiar y social*, el autor hace una definición de único varón viviendo con varias hermanas: "Por contagio, suele ser feminoide, delicado, endeble".

Tras conocer parte del contenido del libro, publicado el domingo por este diario, Antonio Rovira, adjunto primero al Defensor del Pueblo, anunció ayer que esta institución estudiará el texto por si procede adoptar medidas. "Es de agradecer que los alumnos reaccionen cuando hay una actuación que no se corresponde con el marco de convivencia democrática, y lo denuncien ante las instituciones universitarias y el Defensor del Pueblo", señaló Rovira. También explicó que el derecho a la libertad de cátedra, "como todo derecho", tiene sus límites. "Y el principal es el derecho y el respeto a los demás, a otras culturas y colectividades. Uno puedo explicar lo que quiera, pero no puede ofender a terceros", aseguró Rovira.

El portavoz de la asociación SOS Racismo, José Antonio Moreno, criticó duramente las opiniones racistas de Quintana: "Resulta lamentable que personas que defienden la libertad de cátedra puedan difundir impunemente estas falacias y se vean amparados por una supuesta actitud científica".

SOS Racismo examinará el texto y pedirá la inhabilitación de Quintana como catedrático. "Empezaremos acciones legales, porque lo que dice este señor es tipificable como delito, por alentar al racismo y la xenofobia. También iremos contra las instituciones que han permitido su publicación. Es intolerable que este texto sirva para formar a profesores".

## Un juzgado de Madrid investiga por estafa al catedrático

I. G. MARDONES, Madrid

El Juzgado de Instrucción número 41 de Madrid instruye diligencias por presunta estafa contra el catedrático Guillermo Quintana, como consecuencia de una querrela presentada por alumnos del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Complutense, en el que el profesor ha impartido cursos especiales a posgraduados.

La querrela reclama el resarcimiento de 118.725.693 pesetas a 19 de los 54 alumnos que se matricularon en un curso que, según Quintana, estaba homologado, aunque luego se demostró que carecía de respaldo institucional y legal alguno, según el letrado Miguel Dorado Rodríguez, representante legal de los alumnos que presentaron la denuncia contra Quintana y contra otros profesores y la directora de ICE y la Complutense, como responsables subsidiarios.

Los hechos se remontan a dos cursos atrás, cuando 54 alumnos abonaron por anticipado 254.000 pesetas cada uno por la matrícula de un curso de logopedia supuestamente homologado por el Ministerio de Educación. Hasta entonces, según Monserrat Pérez, una de las perjudicadas, la especialidad de logopedia se obtenía en dos cursos lectivos.

Ante la creación imprevista de la carrera de Logopedia, siempre según Monserrat Pérez, el profesor Quintana sacó un folleto sobre un curso que habilitaba para esta especialidad, avalado por el ICE y registrado en el *Boletín Oficial del Estado*. Ya en diciembre, los alumnos que adelantaron el dinero de la matrícula comenzaron a sospechar de su supuesta irregularidad, dada la comprensión de materias en tan apretado período de tiempo, cuando los alumnos precedentes necesitaban dos años.

Ningún convenio

"Intentamos hablar con él para que nos aclarara si estaban en regla los trámites de homologación del curso, se lo pedimos por activa o pasiva, sin ningún éxito. Nos sentimos engañados vilmente, con alevosía, por eso acudimos a un abogado", afirma Monserrat Pérez, profesora en un colegio de sordos.

Dorado Rodríguez requirió notarialmente al director del ICE para que avalara la legalidad del curso y, tras recibir "evasivas", según declara, interpuso la querrela, incluyendo al ICE como responsable subsidiario. La orden ministerial del BOE en la que supuestamente se reconocía el curso se refería a la Universidad de Murcia. Además, el curso carecía del respaldo de la Complutense porque no hay suscrito ningún convenio específico que lo acredite. "Si no está homologado", asegura Rodríguez, "no vale para nada".

El abogado estima que se trata de una estafa, razón por la cual reclama los 118 millones para resarcir los daños ocasionados a sus representados por la matrícula, los libros, el transporte y otros gastos.