

Factores de discriminación de xénero na escola no contexto da globalización: aprender en relación como práctica contra a violencia e os estereotipos

Gender Discrimination Factors in Schools in the Context of Globalization: Learning with “the other” as pedagogical practice against violence and stereotypes

Ana SÁNCHEZ BELLO
Universidade da Coruña

RESUMO: O fortalecemento do proceso de globalización ten sido posible en confluencia co apoio do sistema educativo cando este asume unha posición na que a hexemonía patriarcal é a norma, e as actitudes e comportamentos considerados como femininos se devalúan. Nesta situación, o profesorado pode encarar as relacións que se desenvolven na aula como unha parte clave dun proceso educativo que fomenta o desenvolvemento das persoas cara a autonomía e as prácticas colaboradoras, tanto no eido público como no ámbito privado. Co obxecto de desenvolver unha proposta de aprendizaxe en relación, dende as escolasponse de relevo a necesidade dunha revisión crítica dos valores e actitudes que, como parte da sociedade, queremos que os centros educativos ensinen: reducir o nivel de violencia e eliminar os estereotipos de xénero. Estas propostas teñen por finalidade promover relacións equitativas entre mulleres e homes nun contexto de globalización

PALABRAS CHAVE: globalización, relación, violencia, estereotipos, sistema escolar.

ABSTRACT: The strengthening of globalization is made possible by the support of the educational system when it assumes a position in which patriarchal hegemony is the norm, and attitudes and behavior considered to be feminine are devalued. In this situation educators can target the relationships students establish at school as a key part of an educational process that fosters the development of individuals who will become autonomous and collaborative in both the public and private sphere. Schools have highlighted the need for a critical review of the values and attitudes that we, as a society, want schools to teach, and that educators agree are a priority: reducing the level of violence in schools and breaking gender stereotypes. These activities aim to promote equal relationships between men and women and to foster a critical attitude toward the practice of differentiated socialization based on gender in a context of globalization.

KEY WORDS: Globalization, Relationship, Violence, Stereotypes, Educational system.

A desigualdade en función de xénero, entendida desde unha óptica patriarcal, é un feito universal que se revela en distintos códigos culturais de maneira local. Ben é certo que o proceso de globalización modificou algunhas das situacións de desigualdade en que viven as mulleres nas sociedades actuais. Saskia Sassen¹ recolle estas novas situacións, como a do tráfico de mulleres para a industria sexual, a emigración feminina como nova forma de sustentabilidade familiar, o incremento das mulleres na economía mergullada, o aumento do número de mulleres na pobreza ou a eliminación do Estado de benestar coas consecuencias de desprotección para quen máis o necesita. Ao mesmo tempo hai que recoñecer algúns avances importantes como a incorporación cuantitativa das mulleres á actividade laboral remunerada, o acceso ao sistema educativo e mesmo o seu éxito dentro do mesmo, o incremento do número de movementos e asociacións de mulleres, o aumento da participación e representación política ou a presión social contra a violencia de xénero, que son indicadores que sosteñen que a situación das mulleres mellorou, pero non podemos esquecer que a nova estratexia xeopolítica fai que nos atopemos con novas situacións de desigualdade.

Neste sentido, a globalización orixinou unha nova orde social que fai que nos reformulemos novos retos ante a desigualdade de xénero. A existencia de diferentes percepcións sobre a globalización indícanos a complexidade do propio termo. Con todo, existe un amplo consenso en que o concepto *globalización* vai unido a termos relacionados coa modificación de institucións sociais para que se adapten ás necesidades do mercado. E, como xa apuntou Ulrich Beck, globalización significa, sobre todo, desnacionalización². A desnacionalización non significa a supresión do Estado, senón unha modificación das súas funcións, pois o Estado, na sociedade globalizada, cumpre unha tarefa imprescindible: a cohesión social que garante sociedades civís desenvolvidas; xa que son estas as que proporcionan a demanda nos mercados, necesitan tamén de condicións políticas estables e un investimento público sostido en capital humano³.

É innegable que na actual sociedade, baseada en procesos de globalización neoliberais, a educación cumpre un papel de gran peso ao redor da reprodución das tendencias económicas actuais, xa que a escola é un poderoso instrumento para inculcar na cidadanía destrezas mecánicas e técnicas que sirvan aos intereses do capital⁴. Deste xeito, a educación convértese nun dos eixos centrais da ideoloxía neoliberal, xunto co concepto de produtividade e o da rixidez dos mercados laborais⁵. A propia OCDE afirma, a través dos seus informes, que o capital humano vén dado por aqueles coñecementos, habilidades e competencias que adquire o individuo. Coñecementos vinculados maioritariamente ás

¹ Saskia Sassen, "Women's burden: counter-geographies of globalization and the feminization of survival", *Journal of International Affairs* 53, nº 2 (2000): 503-524.

² Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización* (Barcelona: Paidós, 1998).

³ Martín Carnoy, *El trabajo flexible en la era de la información* (Madrid: Alianza, 2001).

⁴ Jurjo Torres, *Educación en tiempos de neoliberalismo* (Madrid: Morata, 2001).

⁵ Noam Chomsky e Heinz Dieterich, *La aldea global* (Nafarroa: Txalaparta, 2002).

necesidades produtivas e menos ligados ás necesidades dos individuos dentro dunha colectividade solidaria, cooperativa e libre de pensamento.

O capital humano desenvólvese, principalmente, a través da organización e planificación do sistema educativo, que estrutura os coñecementos a través do currículo explícito e oculto. A noción de educación no neoliberalismo réxese polas denominadas “teorías do capital humano”, segundo as cales, para que exista desenvolvemento social e económico, é imprescindible a xeneralización dunha masa social educada nas nocións de coñecemento básicas: aritmética, historia, xeografía, linguaxe, coñecementos ligados aos mercados; menosprezando a filosofía, literatura, arte ou música por ser considerados coñecementos non útiles. Segundo este principio, aquelas sociedades en que non se garanta a xeneralización deste modelo educativo para a maioría da cidadanía, non terán posibilidade de desenvolverse economicamente. Ante este principio, os individuos convértese en culpables da súa propia situación ao consideraren que non invisten os esforzos necesarios nunha formación educativa sólida. Desta forma, os conceptos ideolóxicos neoliberais introdúcense no sistema educativo como a óptima estratexia para conseguir o mellor capital humano posible para os seus intereses.

Existen dous camiños ideolóxicos que determinan o pensamento e a acción educativa, que veñen marcados polo concepto de sociedade que se sustenta. Por un lado pódese considerar que a escola posúe unha finalidade meramente utilitarista, baseada na consecución dos mellores profesionais (en termos de produtividade) para a sociedade. Estes grupos sociais consideran que a educación debe rexerse pola volta á disciplina, a orde, a competición entre centros educativos, a competición entre o alumnado e tamén a categorización dos estudantes en termos numéricos a través das avaliacións externas.

Este modelo educativo oponse a aqueloutro que estima que a educación debe ser tamén un valor por si mesmo, axudando aos individuos a traballaren polo ben común e non por intereses de mercado. Desde esta perspectiva progresista valórase a educación como un dos garantes que posúe unha comunidade para a consecución da igualdade e da verdadeira liberdade individual (baseada na adquisición e no dominio daqueles coñecementos, destrezas e valores que posibilitan a autonomía persoal). Apostar por unha ou outra opción implica decantarse por diferentes maneiras de entender o avance social e, en concreto, o proceso democrático.

A escolarización, desde posicións progresistas, cumpre un papel fundamental: procurar a igualdade de oportunidades diluíndo as discriminacións por razón de sexo, etnia, procedencia cultural, status económico, crenzas relixiosas, ideolóxicas ou calquera outro factor social que impida o desenvolvemento persoal ou comunitario. Desde unha aposta progresista, a necesidade dunha institución educativa forte é imprescindible para que os cidadáns e cidadás do futuro posúan as ferramentas necesarias para exercer o dereito democrático en toda a súa plenitude. Este dereito é só posible se se adquiren estratexias individuais para desenvolver a autonomía de pensamento e, por tanto, de intervención social.

Como vimos, a globalización non leva implícita a eliminación dos Estados, senón que estes sirvan aos intereses da nova economía, xa que as leis económicas necesitan da asunción, por parte da cidadanía, duns determinados valores sociais⁶. Este modelo económico segue os principios do neoliberalismo, baseado na desprotección social, as leis da competitividade, o individualismo e, por tanto, o “sálvese quen poida”, ao mesmo tempo que se reforza a idea de que os valores alternativos son utópicos, fantasías e quimeras afastadas da realidade sobre as que, non vale a pena pensar. A escola ten que dar contestación a este proxecto social analizando cal é o proxecto educativo que sostén a equidade de xénero nesta nova orde social, sempre dende un contexto social e cultural específico.

A orde feminista no sistema educativo

Aspirar á consecución dun modelo educativo baseado na equidade de xénero require cuestionar o modelo de escola que desexamos. Os valores que nela se han de levar a cabo, as estratexias que como profesores e profesoras debemos ter en conta para evitar o sexismo, o desexo de quebrantar a orde establecida sobre as funcións sociais sexuadas, o tipo de actitudes e disposicións a fomentar entre nenos e nenas, han de ser revisadas desde o sistema educativo. Aínda recoñecendo a existencia de diferenzas no seo das propostas feministas sobre a súa intervención no sistema escolar, podemos constatar que o postulado xenérico do feminismo pode presentar uns principios básicos sobre os que se asenta a “pedagogía feminista”; este núcleo aglutinador do pensamento feminista educativo pódese resumir en tres principios expostos xa no ano 1997 pola investigadora Sue Jackson: loitar por establecer relacións igualitarias na aula, intentar que todas e cada unha das persoas dunha clase sexan valoradas como individuos, usar a experiencia do alumnado como un recurso didáctico no proceso de ensino-aprendizaxe. Son principios que teñen por obxectivo garantir a incorporación da perspectiva feminina no ámbito educativo⁷.

Debido a que a educación, como afirma Victoria Camps⁸, se desenvolve en torno a unha idea de persoa e cultura que se quere conservar e transmitir, defendemos unha idea de persoa e de cultura que integre tanto a varóns como a mulleres; que a visión patriarcal na que está sumida a sociedade sexa eliminada a favor da integración do mundo feminino e as súas individualidades. Para iso é imprescindible eliminar a preponderancia do modelo masculino como eixe referencial da escola.

A escola a prol da equidade ten como obxectivo a superación da escola mixta que se establece, na nosa historia máis recentente, coa Lei xeral de Educación de 1970, na cal se presentaba un marco legal para a eliminación da discriminación cara ás mulleres no referente ao acceso a centros educativos e a titulacións. Na actualidade, logo de

⁶Ulrich Beck, *La democracia y sus enemigos* (Barcelona: Paidós, 1995).

⁷Sue Jackson, “Crossing borders and changing pedagogies: from Giroux and Freire to feminist theories of education”, *Gender and education* 9, nº 4 (1997): 457-467.

⁸Victoria Camps, *El malestar de la vida pública* (Barcelona: Grijalbo, 1996).

terse desenvolvido diversas leis que apoiaban a millora da situación das alumnas nos centros escolares, como por exemplo, a Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) onde se recollía como normativo a non discriminación por razón de sexo, ou a lei de educación de 2006, que foi a lexislación que máis tivo contribuído á equidade, non se logrou (nen sequera no contexto das lexislacións referidas) unha achega, na práctica escolar, a un modelo coeducativo.

Estase a falar de configurar unha sociedade futura baseándose na aceptación de valores que sexan positivos para esta, sen ter en conta se estes pertencen, de maneira estereotipada, a un ou outro sexo, senón baseándose na valía socialmente constitutiva dos mesmos; para iso é necesario fomentar unha educación, e por conseguinte, unha sociedade na que a integración social non veña determinada polo sexo das persoas, senón polo desenvolvemento integral de cada unha delas, na que un neno non sexa discriminado por non actuar como se espera que o faga un individuo do seu sexo, nin que unha nena sexa discriminada por non seguir o rol que en función do seu sexo se lle asignou socialmente. Estas situacións son ás que se intenta poñer solución a través do modelo de educación baseado na coeducación, ao axudar ao alumnado a reformular os moldes do significado tradicional de ser neno ou nena.

No caso dos centros educativos en que se deseñan e implementan prácticas alternativas actúase sobre algún aspecto específico do ámbito educativo, pero non existen neste momento escolas que se desenvolvan integramente sobre estes preceptos. Para iso sería necesario que un centro educativo atendese á modificación dos contidos curriculares, ás representacións iconográficas dos materiais escolares, que levase a cabo un traballo específico sobre as expectativas do profesorado en relación cos roles de xénero; sería tamén preciso potenciar a visibilización das nenas na aula, nos órganos de representación do centro educativo; a construción equitativa dos espazos escolares; os rituais e normas das escolas deben ser revisados e analizados para non caermos en provocacións sexistas; a linguaxe tería que pasar por un proceso de revisión e, finalmente, desenvolver a discriminación positiva cando se considerase necesario, así como fomentar que as profesoras se incorporen aos cargos de responsabilidade académicos, xa que se non for así se estaría ofrecendo un modelo xerárquico-sexista ao alumnado. Todo iso enmarcado nun proxecto educativo de centro que velase polo cumprimento de todos os aspectos sinalados e que non se contentase con realizar afirmacións baleiras de contido, converténdose nun anuncio de intencións que non se concreta en ningunha práctica específica.

Todo o sinalado é imprescindible para a mellora dos procesos de igualdade, pero o pilar fundamental sobre o que se debe asentar o sistema escolar nun mundo globalizado é o baseado na relación. É dicir, a modificación do estilo de relación nas aulas debería ser o primeiro paso para desenvolver un ensino centrado no ideario da transformación dentro da aula. A autocrítica sobre como, en tanto que docentes, nos desenvolvemos na aula e como facemos que a relación entre iguais supere o modelo mixto para convertirse nun modelo máis complexo en tanto en canto a diversidade sexa un valor de aprendizaxe para toda a comunidade educativa, así como para as familias.

Neste sentido, considérase inviable desenvolver propostas educativas para formar cidadáns e cidadás que participen activamente na comunidade se non dispoñen de estratexias baseadas no ensino da convivencia conxunta. Aprender a vivir xuntos implica a posibilidade de termos experiencias e contacto con culturas, costumes, sentimentos, puntos de vista e hábitos diferentes. Aprendermos a vivir xuntos ten implicacións valorativas fundamentais para o desenvolvemento da cidadanía, polo que cómpre destacar a importancia do coñecemento baseado na afectividade e nas emocións que se adquire no (do) contacto con persoas de procedencia e crenzas diversas. A aprendizaxe adquirida no contacto do día a día ensina a romper estereotipos e propicia outras formas de ver e interpretar a realidade de forma plural, na que tanto nenos como nenas aprendan os valores sociais que quedaron historicamente invisibilizados nas escolas de todo o mundo: os valores que as mulleres, como colectivo, poden achegar a unha sociedade que aprendeu a interaccionar refectida no espello dos valores socialmente construídos como masculinos.

Consideramos que neste contexto de globalización e, como forma de modificar as problemáticas de desigualdade de xénero que van unidas ao mesmo, a aprendizaxe da vida en relación con outros é o eido no que debe basearse o proceso educativo. Este novo proceso tería dous principios fundamentais: a negación da violencia como forma de vida e a necesidade de reconstruír os estereotipos de xénero. Aínda que faremos unha análise de cada un deles, é preciso sinalar que ambos son fundamentais para desenvolver unha nova cidadanía máis igualitaria, xa que este tipo de accións docentes son as que posibilitan a implementación dunha cidadanía crítica que non tome como referencia os valores da competitividade, o individualismo, a mercantilización, o utilitarismo, a instrumentalización e se apoiem en valores que non sirvan para gañar diñeiro, senón para algo moito máis valioso: formar un mundo en que valla a pena vivir⁹.

A relación como centro da transformación cara a superación da desigualdade

As relacións que se desenvolven nos centros escolares están influenciadas pola variable xénero, é dicir, son sexuadas: a relación entre alumnos e alumnas, entre profesorado e alumnado e entre profesoras e profesores é unha das variables predominantes que se establecen nos centros educativos¹⁰. Non só se aprenden contidos enraizados nas materias, senón que tamén se aprenden determinados tipos de relacións persoais, pero esta aprendizaxe é unha aprendizaxe oculta, non é visible, e como tal non se adoita abordar coa precisión necesaria para poder establecer os vínculos que se crean entre as diferentes persoas que conviven diariamente nas escolas. Esta aprendizaxe, por non ser explícita, queda abandonada á rutina, aos estereotipos e aos prexuízos que, neste caso, se reproducen a través da aprendizaxe dos modelos sociais establecidos como femininos e masculinos.

⁹Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro* (Madrid: Katz, 2010).

¹⁰Clara Jourdan, "Educar en relación", *DUODA. Revista d'Estudis feministes*, nº 21 (2001): 103-118

O estilo de relación que se estableza nas escolas ha de ter tres compoñentes fundamentais: a) o nivel cognitivo, en relación as ideas, crenzas que se transmiten ao alumnado por diversos modos como os libros de texto, os traballos realizados na aula, os comentarios informais, etc. b) o nivel afectivo, en canto a como afecta ao alumnado certos comportamentos tanto do profesorado como dos seus compañeiros e compañeiras de aula, o que pode provocar inseguridade para relacionarse, expresarse, etc. e que, indirectamente, pode afectar ao seu bon aproveitamento escolar e c) o nivel actitudinal, en canto a cles son as accións que poden axudar a un desenvolvemento integral da persoa.

É previsible establecer unha certa relación entre todas estas situacións de aula e o feito de que o modelo construído como soporte social foi o masculino e este se instaurou tamén no proceso de ensino-aprendizaxe, a través da competición por ver que persoa é a máis forte, a máis rápida, a máis lista, etc. O modelo de relación debe poñer en entredito, a través da reflexión conxunta de alumnado e profesorado, estes valores para que contrarresten aqueles que impregnan aínda unha certa axioloxía que desvela o modelo patriarcal.

A aprendizaxe da violencia e dos estereotipos xogan un papel básico no proceso de relación, a proposta docente, tanto teórica como páctica que desenvolva un docente na súa aula pode potenciar ou, polo contrario, disminuir os niveis de desigualdade. Unha relación de agresividade baseada en estereotipos formará individuos e, polo tanto, sociedades máis desiguais, na que as mulleres son o grupo de maior vulnerabilidade.

A violencia como (des)-aprendizaxe

Os grupos neoconservadores teñen aproveitado os datos aparecidos nos medios de comunicación para referirse á imposibilidade de que nenos e nenas interaccionen no mesmo espazo educativo. Como podemos comprobar, a violencia nos centros educativos é un dos temas que máis páxinas de xornais e horas televisivas ten consumido, aínda sabendo que son minoritarios estes casos, pero acaban xeneralizándose como o problema máis acuciante da educación.

Asúmese así unha fidedigna falta de confianza na posta en marcha dun sistema escolar que garanta unha escola menos violenta e agresiva (como a defendida por un sistema coeducativo que loite contra a cultura agresiva que impregna a xuventude e que está moi influenciada por unha celebridade da masculinidade como oposición á feminidade). Este imaxinario vén determinado por asumir os principios do innatismo biolóxico. O determinismo biolóxico afirma que os nenos/homes posúen unha natureza agresiva e as nenas/mulleres unha natureza pacífica. Debido a iso, para as ideoloxías baseadas en presupostos innatistas, a educación non ten ningunha capacidade para corrixir, modificar ou paliar as accións violentas.

Ben é certo que os actos violentos están asociados aos homes, pois as cifras sobre índices de asasinatos, agresións físicas ou número de presos nas cárceres de todo o mundo parecen indicar que a violencia vai unida á masculinidade. A ideoloxía conservadora

pon especial énfase na natureza sexual diferenciada, tanto é así que, por exemplo, culpa da agresividade masculina á testosterona, esa hormona masculina que producen os testículos, resultante do cromosoma "Y", do que destacan que devandito cromosoma é o responsable último da xenética da virilidade. Os estudos realizados con animais mostran que se os cerebros de ratos e macacos femia se expoñen a altos niveis de testosterona, as femias serán máis agresivas; con todo, isto non é determinante porque, por unha banda, non en todas as especies animais se produce este feito, e doutra banda, como comenta o director médico do St. Patrick's Hospital, Anthony Clare, os resultados con animais non poden ser directamente extrapolados aos humanos debido a que as manipulacións que se realizan con animais non poden realizarse con persoas por razóns éticas, morais e legais.

En todos os estudos realizados sobre a suposta existencia dunha relación directa entre agresividade e niveis altos de testosterona non se chega a concluir se a testosterona é a que provoca a conduta agresiva ou, polo contrario, se unha situación violenta é a que está a influir na resposta violenta do individuo, aumentando de xeito automático os niveis de testosterona; é dicir, o que en última instancia non estaría resolto nas investigacións que postulan unha relación entre violencia e niveis altos de testosterona é o seguinte: é a testosterona quen provoca a agresividade ou son as situacións agresivas as que provocan o aumento de testosterona?¹¹

A coñecida antropóloga e fervente defensora do innatismo biolóxico Helen Fisher, asegura que "aos dez anos ámbolos sexos expresan a mesma intensidade de ira. Pero cando os mozos maduran e aumentan os niveis de testosterona, vólvense destros en disimular a súa vulnerabilidade, debilidade ou depresión."¹² A autora conclúe que na infancia non existe diferenza nos niveis de agresividade debido á baixa porcentaxe de testosterona, polo contrario, na adolescencia comeza á agresividade debido ao aumento da mesma e, polo tanto, vanse alonxando das características femininas como a debilidade ou a vulnerabilidade. O argumento que nos ofrece esta autora é, cando menos, moi débil, porque non tivo en conta ningún proceso de socialización en referencia ao contexto familiar, educativo, de atención na infancia e/ou adolescencia, etc. que están implicados na relación dun individuo con contextos de violencia.

No campo da violencia escolar, un dos estudos máis documentados é o que realizou Olweus¹³ nas escolas de primaria e secundaria de Noruega; un dos primeiros pasos que dá o autor é o de ampliar o concepto de violencia ao que Olweus denomina "accións negativas". Cometer "accións negativas" sería, por exemplo, a utilización de ameazas, burlas, utilización de alcumes. Golpear, empuxar, dar unha patada, beliscar ou impedir o paso a outro mediante o contacto físico é outra forma de "acción negativa". Tamén se poden levar a cabo "accións negativas" sen a utilización da palabra e sen contacto físico, por exemplo mediante acenos, xestos obscenos, excluindo dun grupo a alguén

¹¹ Anthony Clare, *La masculinidad en crisis* (Madrid: Taurus, 2002).

¹² Helen Fisher, *El primer sexo. Las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo* (Madrid: Taurus, 2000), 162.

¹³ D. Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Madrid: Morata, 1998).

intencionadamente¹⁴. A violencia nas aulas só se toma como asunto de importancia cando esta chega a niveis de agresividade (entre o alumnado ou contra o profesorado) moi alarmantes. En cambio, os focos de violencia máis sutís son moitas veces infravalorados e non se lles dá unha resposta adecuada, ao tempo que un feito delituoso se modifica en función do sexo ao que pertence a persoa que realiza a acción violenta: se nun patio de recreo son dous nenos os que se están pelexando, adóitase considerar "cousa de rapaces"; se polo contrario son nenas as que realizan esta mesma acción, acostuma a atribuírselles apelacións claramente sexistas que dan conta da diferente valoración sobre a violencia.

Ante estas actitudes os rapaces son etiquetados como gamberros, inadaptados, provocadores, maleducados, insolentes, etc.; no entanto, cando o comportamento non é agresivo, senón que se limitan a ser alborotadores, interromper as clases, facendo chistes ou bromas con compañeiros e compañeiras, atribúenselles adxectivos do mesmo calado pero máis cariñosos, mentres que se son as rapazas as que adoptan este tipo de comportamento a súa sanción será dobre: por un lado a de comportarse indebidamente pero, por outro, exaltar ese comportamento desde unha óptica sexista aludindo ao seu xénero con apelacións como as de "marimacho", "homazo", etc.

No contexto español, os datos presentados por diversas organizacións que traballan en contornas escolares mostran unha realidade que fala da necesidade de incluír no currículo de educación primaria e secundaria accións que axuden aos máis novos a revisar conceptos ao redor da violencia de xénero, como o concepto de amor, as relacións amorosas ou a vinculación afectivo-emocional. Diversos estudos testemuñan realidades como as seguintes: un 80% das mulleres novas e un 75% dos homes novos non relacionan a falta de amor cos malos tratos, pois pensan que se pode causar violencia a alguén a quen queremos. Esta mesma porcentaxe afirma que os homes que maltratan teñen grandes dificultades para controlar a súa agresividade, sendo visto como unha cuestión hormonal. Entre un 15% e un 25% das mozas pensan que só obterán felicidade, seguridade e protección se están en parella. Un 32,1% de mozos e un 14,4% de mozas considera normal que un mozo obrigue a súa noiva a manter relacións sexuais con el nalgunha ocasión. Ante estes datos, a preocupación do profesorado volcouse en realizar diferentes actividades, apoiados por diversas organizacións que traballan na eliminación e sensibilización sobre a violencia de xénero, implicándose no traballo nos centros educativos a través de talleres, charlas, grupos de teatro, etc. Ditas actividades pretenden promover relacións igualitarias entre homes e mulleres fomentando unha actitude crítica sobre a socialización diferenciada segundo o xénero¹⁵.

En todo proceso de ensinanza-aprendizaxe están implícitas as valoracións sobre o que é e o que debe ser pertencer a un ou outro sexo. É a través de xestos, chistes, bromas, comentarios con ou sen intencionalidade, panfetos nas cortizas, pintadas en mesas,

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ A. Meras, "Prevención de la violencia de género en adolescentes", *Revista de Estudios de Juventud* 62 (2003), 143-150.

no encerado ou en diferentes lugares do centro, onde podemos encontrar valoracións diferentes entre a cultura masculina e a feminina. A cultura leva implícita unha posición de xerarquía da primeira sobre a segunda, dándose o feito da desvalorización das actitudes e comportamentos socialmente construídos como femininos. Neste sentido, as relacións que se establecen nos centros escolares constitúen a clave imprescindible de actuación docente sobre o proceso educativo, encamiñado a formar persoas autónomas e colaboradoras, tanto no espazo público coma no privado, sen que o sexo sexa un hándicap para iso.

Como vimos sinalando, non se pode entender a violencia soamente como agresión física, senón que tamén existe outro tipo de violencia non menos importante como é: a ridiculización, a marxinação e o menosprezo, que van minando a autoestima das persoas e convértendoas en altamente vulnerables. Neste sentido, a violencia sexista ten un carácter especificamente agresivo contra as nenas. Na investigación realizada por Bonilla e Martínez¹⁶, destácanse as causas máis frecuentes que producen conflitos nas escolas: recollendo a voz do profesorado, se afirma que, os rapaces causan problemas debido á rivalidade por manter o predominio, a ostentación de forza, a prepotencia e a competitividade, mentres que as rapazas causan problemas debido ás rivalidades persoais, o desexo de destacar, a exclusión ou rexeitamento do grupo, as burlas e menosprezos dos rapaces, a distribución de tarefas e as molestias entre os grupos. A partir destes datos podemos corroborar como o que xeralmente se entende por conflito ten que ver co aspecto masculino dos ditos actos problemáticos, e polo tanto, os problemas que xeran as rapazas non se teñen en conta coa mesma importancia. Ó mesmo tempo conséntase, a través desta investigación, que o rexeitamento da pertenza de rapazas a grupos masculinos é unha das razóns que con maior frecuencia provoca conflito entre os sexos.

A pretensión dunha educación non discriminatoria por razón de sexo pasa polo cuestionamento dos valores implícitos que obtemos na sociedade e que transmitimos e desenvolvemos na aula. Para resolver esta problemática é preciso recorrer á visibilización de todo aquilo que aceptamos como normal, reflexionando sobre os nosos actos e sobre os dos demais, co obxectivo de clarificar que tipo de valores, normas e actitudes estamos fomentando e cales estamos vedando.

Os estereotipos: representación simbólica do/a “outro/a”

Como viñemos sinalando, na escola democrática, nun mundo globalizado, é imprescindible ensinar a vivir xuntos, o que implica a aprendizaxe de instrumentos para a convivencia: crenzas, valores, hábitos, costumes, interpretación de códigos de comunicación orais e non orais son, pola súa finalidade, instrumentos de incorporación dun individuo á cultura que o rodea. Pero todos eles están imbuídos pola representación simbólica do que é e o que debe ser un home e unha muller, que está a condicionar a

¹⁶ A. Bonilla e I. Martínez Benloch, “Análisis del currículum oculto de los modelos sexistas”, en *Del silencio a la palabra* (Madrid: Instituto de la Mujer, 1992), 60-92.

inmersión das mulleres na sociedade. Desde que nacemos, a imaxe que se proxecta sobre os individuos condiciona a súa vida posterior, a súa vida adulta, por exemplo, a existencia do denominado “instinto maternal” nas mulleres e o supostamente innato carácter competitivo dos homes marcarán un rumbo determinante na opinión dos individuos dunha sociedade sobre que persoas (en función do seu xénero) están mellor capacitadas para a realización de determinadas actividades sociais. Deste xeito, os procesos de socialización que crean identidades específicas en canto ao xénero encárnanse nuns hábitos claramente diferentes de acordo co principio de división social dominante e de división sobre a capacidade dos sexos de percibir o mundo¹⁷.

Os estereotipos masculinos están ligados a actividades profesionais, ao ámbito do público, do poder, designándose cos seguintes trazos: actividade, agresividade, autoridade, valentía, risco, competitividade, dotes de mando, aptitude para as ciencias e amor ao risco.

Os estereotipos femininos van unidos a actividades de coidado, ao desenvolvemento da privacidade, á falta de control sobre o poder, sendo sinalados a través das seguintes peculiaridades: pasividade, tenrura, submisión, obediencia, docilidade, medo, timidez, falta de iniciativa, tendencia a soñar, dúbida, inestabilidade emocional (representada como histerismo), falta de control, dependencia, aptitude para as letras e debilidade. A imposición dos roles non corresponde a unha comunicación simétrica, senón máis ben asimétrica, na cal unha parte (ou os representantes dun rol) impón a súa definición dos roles mesmo contra os intereses da outra parte ou dos membros que pertencen ao outro¹⁸. Os sexos son percibidos de maneira diferencial cando se lle pide ás persoas que describan a homes e mulleres. As características que se lles asignan son significativamente diferentes¹⁹.

Un centro escolar que teña en conta, entre os seus obxectivos, o desenvolvemento de capacidades para elaborar xuízos sobre o papel das mulleres en diferentes contornas culturais, que ademais axuden ás nenas a reflexionar criticamente sobre as decisións que toman na vida en relación a certos condicionantes culturais, ha de contar cun proxecto curricular no cal o profesorado se implique na intencionalidade de erradicar os estereotipos condicionantes da desigualdade de xénero. A educación debe ser entendida como un proceso de produción cultural no sentido máis amplo do termo, é dicir, non só deben ensinárselle fórmulas matemáticas, datas, feitos históricos ou gramática, tamén é imprescindible desentrañar os procesos ideolóxicos, políticos hexemónicos que interactúan en calquera proceso cultural.

A aprendizaxe que se vai adquirindo no día a día ensina a romper estereotipos sobre “os outros”. Especificamente no que incumbe aos estereotipos de xénero afecta ao aspecto valorativo que leva o estereotipo. O que se relaciona co estereotipo masculino vai

¹⁷ Pierre Bourdieu, *La dominación masculina* (Barcelona: Anagrama, 2000), 38.

¹⁸ Rita Rald Philipp, “La nueva definición del rol femenino”, en *A muller e a súa imaxe*, ed. Rita Rald Philipp e M^a Carme García Negro (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1993), 29-52.

¹⁹ Gerald Barrett e Scott Morris, “The American Psychological Association’s Amicus Curiae Brief in *Price Waterhouse v. Hopkins*” en *Women, Men and Gender*, ed. Mary Roth Walsh (London: Yale University, 1997), 310-320.

ter unha valoración social positiva, mentres que o que se relaciona co estereotipo feminino adoita estar socialmente desvalorizado. Os resultados desta valoración secundaria do xénero feminino poden repercutir na formación da identidade e nas expectativas sociais, profesionais, familiares, culturais, etc. das nenas.

O coñecemento acerca da significación do termo estereotipo é imprescindible para entender as ideas preconcebidas, xeralmente falsas, ao redor das mulleres. O alumnado debe coñecer cales son as implicacións dos estereotipos na vida dos varóns e das mulleres e cal é a súa forza como inmovilizador social cara a reprodución de valores sexistas. Os estereotipos determinan unha certa mirada sobre os diferentes aspectos da realidade, están tan interiorizados que nin sequera somos capaces de pensar sobre eles, acéptanse sen ser cuestionados, móstranse como evidentes e, como tales, non parecen necesitar demostración, polo que limitan o noso pensamento e, por tanto, a nosa acción. En palabras de Jorge Larrosa²⁰, os estereotipos son os lugares comúns do discurso, o que todo o mundo di, o que todo o mundo sabe. Algo é un estereotipo cando convoca mecanicamente o asentimiento, cando é inmediatamente comprendido, cando case non hai que dicilo. E grande é o poder dos estereotipos, tan evidentes e tan convincentes á vez. É certo que o poder do estereotipo foi realmente definitorio, considerándose como o primeiro mecanismo ideolóxico que reproduce e, ao mesmo tempo, reforza as desigualdades de xénero²¹. O cuestionamiento das capacidades das mulleres para integrarse no ámbito público era, até non fai moito, aceptado como realidade innegable, asumido como natural.

Segundo Julia Espín²² os estereotipos de xénero enténdense como aquelas xeneralizacións non científicas acerca do que é propio de cada sexo. Son percepcións de características ou condutas consideradas típicas ou propias de mulleres ou de homes. Por tanto, son xuízos fundamentados en ideas preconcebidas que se impoñen como un cliché aos compoñentes dunha sociedade e que, pola súa esencia, presentan unha certa resistencia ao cambio. Estereotipar é asignar arbitrariamente certos hábitos, destrezas e expectativas aos diferentes grupos humanos sobre a base única de pertenza a un grupo, sen ter en conta os atributos individuais e dando por certo que o que se atribúe ao grupo é verdadeiro. Os estereotipos poden referirse á raza, o sexo, a etnia ou o nivel socio-económico.

O termo estereotipo foi utilizado por primeira vez en 1922 polo xornalista Walter Lippman co obxectivo de facer máis comprensible a realidade social, xa que consideraba que era demasiado complexa para poder ser comprendida na súa totalidade²³; pero estas xeneralizacións en canto ao xénero son, ademais de incertas, unha aposta pola lexitimación do sistema patriarcal na orde social, ao considerar as relacionadas co sexo

²⁰ Jorge Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (Madrid: La Piqueta, 1995).

²¹ Rosa Cobo, "Socialización e identidade de género. Entre el consenso y la coacción", en *Jornadas de comunicación y género* (Málaga: CEDMA, 2001), 215-264.

²² Julia Espín López e outros, *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista* (Barcelona: Laertes, 1996).

²³ Esperanza Bosch, Victoria Ferrer e Margarita Gili, *Historia de la misoginia* (Barcelona: Anthropos, 1999).

masculino de maior valoración social, mentres que as femininas quedan relegadas a unha orde de rango inferior.

O feito de que ditas representacións sociais estereotipadas non sexan explicitadas, non resta nin un ápice á capacidade operativa da súa función oculta ou “invisible” no proceso de socialización e de reprodución das relacións sociais e, de modo especial, das relacións sociais entre os sexos; no tocante ao mundo laboral, defínense as actividades que se consideran apropiadas para uns e para outras, coa agravante de que o estereotipo incorpora outra mensaxe complementaria: as mulleres representan eses papeis sociais asignados coma se fosen unha elección persoal, libre e voluntaria²⁴.

Como consecuencia, atopámonos cunha situación que, en principio, poderíamos considerar incompreensible: que as alumnas obteñan as mellores cualificacións e que, ao mesmo tempo, no ámbito laboral non sexan recoñecidas polas súas altas capacidades. O alto rendemento académico das alumnas fai supoñer que estas non están discriminadas nas institucións escolares; ao contrario, parecería evidente que son estas, e non os seus compañeiros varóns, as que máis proveito sacan do sistema educativo, pero como sinala Marina Subirats²⁵, a discriminación que sofren as nenas no sistema educativo, en comparación cos nenos, non é debida ao fracaso escolar, senón que radica no nivel de formación do xénero, ao interiorizar a inseguridade para desenvolverse no ámbito público. A aprendizaxe de que a súa valía para o privado é maior que para o público ou que os seus intereses han de estar abocados ao coidado e á atención dos demais; de que as súas calidades como mulleres se constrúen sobre todo no mundo da ensinanza, a enfermería, o secretariado, é dicir, a socialización exclusivamente feminina levada a cabo na relación cos outros e o seu coidado, abócaas irremediamente a que as súas eleccións profesionais ou de materias, estean unidas a estes estereotipos que se reproducen nas aulas. Como sinala Xavier Bonal²⁶, a escola, ademais de consolidar a división entre traballo manual e intelectual, tamén xoga un papel importante na reprodución da orde patriarcal, a través da transmisión a nenas e nenos de roles diferentes tanto na esfera familiar como na laboral, o que repercute na perpetuación da división sexual do traballo .

Moitas das condutas que a sociedade segue percibindo inapropiadas nunha muller son demandadas como necesarias para que unha persoa sexa considerada competente no mundo laboral. Isto supón unha dobre atadura para as mulleres, pois se posúen calidades masculinas para un traballo atacarase a súa identidade sexual, tal e como demostran Javier Callejo e Luisa Martín nas súas investigacións sobre grupos de homes directivos entre 28 e 40 anos; estes sosteñen que as mulleres que chegan a cargos de responsabilidade son “excepcionais, mandonas, tiranas, chaponas, rudas e sobre todo feas”; afirman tamén que

²⁴ Cobo, “Socialización e identidade de xénero”.

²⁵ Marina Subirats, “La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar”, *Infancia y sociedad*, nº 10 (1991): 43-52.

²⁶ Xavier Bonal (1993), “Teorías recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona” en *Sociología de la educación*, ed. M. A. García de León, G. Fuente e F. (Barcelona: Barcanova, 1993).

“a muller directiva carece de atributos femininos”²⁷, é dicir, apélase á desnaturalización da muller cando tenta integrarse no espazo público. Ao mesmo tempo, se unha muller non posúe as calidades que o traballo demanda, como a agresividade ou a competitividade, non poderá acceder ao mercado laboral nas mesmas condicións que os homes²⁸.

Os estereotipos de xénero sustentan a identidade individual en dúas categorías básicas: feminino ou masculino. A identidade así construída imposibilita o desenvolvemento da verdadeira individualidade, pois os moldes están tan preestablecidos que é difícil non só rompelos, senón o que é peor, ser conscientes da súa existencia e de que as nosas vidas están guiadas por eles; deste xeito, os estereotipos contribúen á perpetuación das mulleres no rol de nai e esposa, constituíndose non pola forza física, senón por un sistema de adscrición ao que as mulleres non renuncian, aceptando de boa gana a súa situación na sociedade²⁹.

Ao longo da historia irase demostrando que un gran número de estereotipos sobre as mulleres, referidos ás súas capacidades para desenvolver traballos no ámbito público, para alcanzar niveis de éxito escolar ou para elixir os seus representantes políticos, eran absolutamente falsos. O que segue manténdose hoxe en día é a presunción de que as capacidades das mulleres para desempeñar actividades relacionadas co coidado dos outros son innatas, ofrecendo a idea de que é moito maior do que senten os pais polos seus descendentes, todo iso avalado polos estereotipos femininos dunha maior paciencia, comprensión, dozura e amor ao próximo que os homes. O amor maternal segue sendo un dos tópicos que se repiten constantemente sen ser cuestionados, como verdade innegable, aínda existindo investigacións moi esclarecedoras sobre o cambio producido nas actitudes maternais das mulleres a través da historia que negan o presunto instinto innato feminino³⁰. Na investigación realizada por Félix Ortega sobre as identidades de homes e mulleres novas en España afirmase que seguen caracterizándose os homes con atributos referidos ao éxito profesional e á ambición no ámbito público, en cambio, as mulleres proxéctanse no mundo dos afectos e a comprensión. O cambio atópase na revalorización das funcións maternais, do ámbito privado, pero esta revalorización é afirmativa cando atinxe ás mulleres e non aos homes, que seguen construíndo a súa identidade desde o espazo público³¹.

A imaxe que se crea sobre un mesmo e sobre os demais non nace da propia persoa senón dos diferentes modelos que existen na sociedade. Tal e como explica Pierre Bourdieu, “só a cambio e ao termo dun formidable traballo colectivo de socialización difusa

²⁷ Javier Callejo Gallego e Luisa Martín Rojo, “La promoción de la mujer a puestos de responsabilidad laboral: resistencias discursivas”, *Sociología del trabajo*, nº 23 (1995): 64.

²⁸ Susan Fiske e outros, “GAT constitutes a scientific review? A majority report to Barrett and Morris”, en *Women, Men and Gender*, ed. Mary Roth Walsh (London: Yale University, 1997), 321-339.

²⁹ Janet. Saltzman, *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio* (Madrid: Cátedra, 1989).

³⁰ Elisabeth Badinter, *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX* (Barcelona: Paidós, 1991).

³¹ Félix Ortega, “La esquiwa igualdad: el género y sus representaciones sociales”, en *Sociología de las mujeres españolas*, coord. M^a Antonia García de León, Marisa García de Cortazar e Félix Ortega (Madrid: Universidad Complutense, 1996), 309-324

e continua as identidades distintas que institúe o arbitrario cultural encárnanse nuns hábitos claramente diferentes de acordo co principio de división dominante e capaces de percibir o mundo de acordo con ese principio.³² No devandito proceso de socialización no que todas as persoas estamos inmersas, a escola, a familia e os medios de comunicación aparecen como as tres grandes institucións que infúen en maior grao na identidade individual e na clasificación social dos individuos en función do sexo ao que se adscriben, converténdose a diferenza biolóxica nunha diferenciación social.

Conclusiones

A globalización da xustiza, a equidade, a redistribución, non está a correr o mesmo camiño que a globalización en termos económicos e, subsidiariamente, políticos. A crítica que se realiza desde o enfoque feminista é que este modelo social ten unha influencia directa na realidade das aulas ao enfocar a educación desde posturas meramente economicistas deixando de lado os presupostos humanísticos de vida en relación, concordia e cooperación.

O cambio de modelo educativo non pode facerse efectivo se certas condutas sexistas por parte do profesorado e do alumnado non son erradicadas dos centros escolares. Para iso é necesario promover na aula unhas relacións baseadas na cultura da non violencia, sexa esta física ou simbólica, así como un sistema que axude ao alumnado a poñer en cuestión os estereotipos sobre o papel de homes e mulleres na sociedade.

O poder da escola atópase na súas posibilidades de aprendizaxe a través da relación entre persoas de moi distinta procedencia; trátase pois de non aprender exclusivamente de forma teórica sobre o que son “os outros”, senón de aprender vivindo, sen case explicación da diversidade, da súa complexidade e da súa riqueza, cando está ben coñecida e recoñecida. Por exemplo, é ben coñecido que as nenas se desenvolven a través dunha maior cooperación, da relación e empatía que se forxa entre unhas e outras³³, e estas actitudes non se poden desenvolver na escola cando está impregnada por un modelo social hexemónico, no que non se reforzan senón que se minusvaloran estas prácticas educativas. Se a sociedade aínda non cambiou de modelo, si debemos intentalo na escola, pero para iso temos que ser conscientes de como se levan a cabo as relacións en todo o proceso de ensinanza-aprendizaxe (entendido este non nun sentido estrito de contidos explícitos na aula, senón como proceso máis amplo que acontece en calquera lugar do centro escolar: o patio, os corredores, os baños, etc.).

Aprender a través da relación debe ser un acto educativo intencional que ten por obxectivo que se estableza nas escolas ha de favorecer que se teña en consideración e se tome en serio as achegas das nenas, que non sexan deixadas de lado polo feito de pertencer ó sexo feminino. Solventar esta situación require unha actitude crítica sobre os valores que queremos desenvolver nas escolas, nas que todos e tódalas docentes

³² Bourdieu, *La dominación masculina*, 38.

³³ Sue Askew e Carol Ross, *Los chicos no lloran* (Barcelona: Paidós, 1991).

estamos, a priori, sempre de acordo: rebaixa-lo nivel de violencia, que nenos e nenas teñan as mesmas oportunidades para expresarse e desenvolve-las súas inquietudes, potencia-lo respecto entre as persoas, favorece-la empatía, asumir valores de cooperación e non de competición. Pero a realidade é que, nas prácticas educativas e sobre todo, a través das relacións que se establecen nun centro escolar, todos estes ideais quedan en papel mollado e, sen pretendelo, foméntanse actitudes que están reñidas co ideario anteriormente sinalado.

Preparar ós individuos tanto para o ámbito privado como para o público, tomando como modelo de referencia ao mesmo tempo que o masculino, o feminino, no seo dunha rede de integración, non segregacionista significa que as capacidades, calidades, intereses e perspectivas de futuro non sexan aprendidas de maneira diferente por homes e mulleres, senón alén do sexo/xénero que a sociedade historicamente veu determinando como inamovibles.