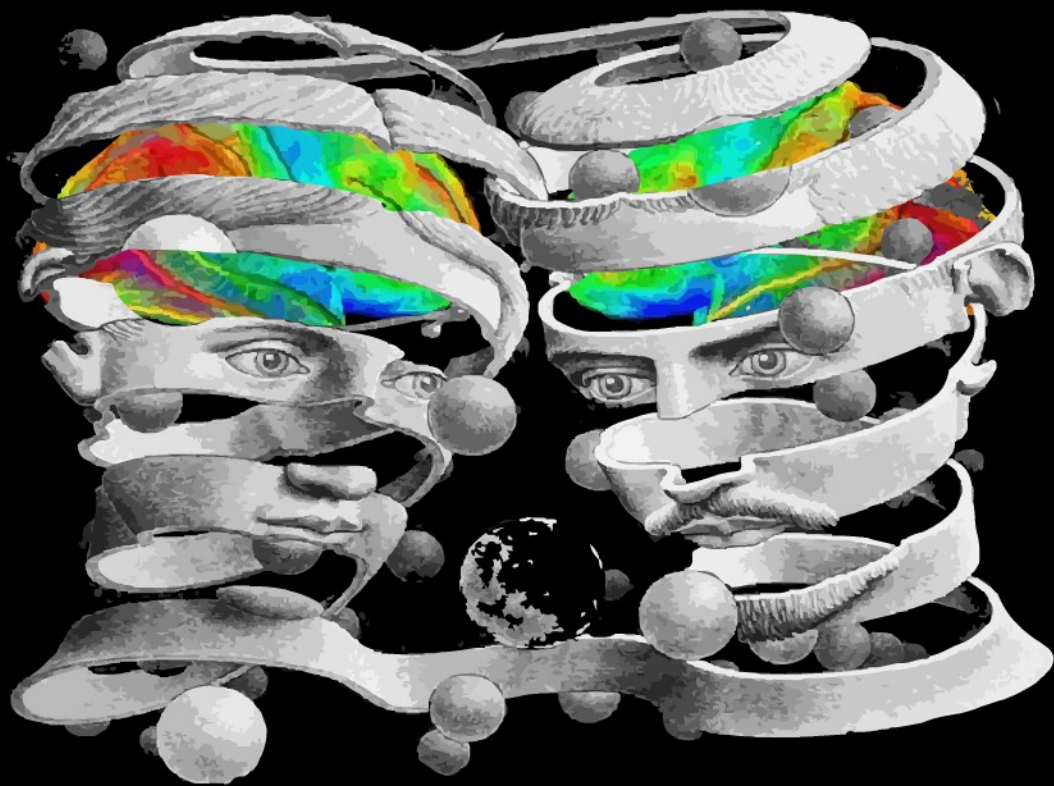




Sumario

4 **Prólogo** *Miguel Ustáriz*

5 **Semblanza de María José Urruzola** *Consuelo Allué*



María José Urruzola nació en Irún en 1940 y murió en Bilbao el 28 de abril de 2006. Fue profesora de Filosofía y Ética y aprendió mucho de y con sus alumnos. Después trabajó como asesora de coeducación. Escribió varias obras y colaboró con diversas instituciones a favor de la coeducación. Creía que la educación sirve para mejorar a las personas y que, entre todos, poco a poco podemos cambiar muchas cosas.

8 **Seminario sobre educación para la igualdad como prevención de la violencia sexista. Apuntes y conclusiones**

Maite Mola, Txon Vega, Maite Mariñelarena, Juan Carlos Cenicerros, Pedro Berástegui, Violeta Pérez, Uxue Juárez y Cristina Satrústegui.

Durante el curso 2006/2007 se ha desarrollado el seminario sobre "Educación para la igualdad como prevención de la violencia sexista". La ponente y el profesorado participante queremos trasladar las opiniones e inquietudes compartidas y acercar a otros y otras docentes nuestras conclusiones en materia de coeducación.



Biribilka

Septiembre 2007 - Nº 5

©: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación

Consejo de Redacción:

Consuelo Allué (Directora)

Pedro Berástegui

Javier Zabala

Vicky Zenotz

Diseño gráfico:

Imanol Martín

Maquetación:

Fernando Lezaun

ISSN: 1887 - 8350

11 La escuela mixta no es suficiente

Sagrario Ruiz

La escuela como espacio de producción y reproducción de saberes, valores, pautas de comportamiento, no es neutra en relación a las alumnas y a los alumnos. Bajo una apariencia de igualdad, se esconde un discurso androcéntrico que sustenta de forma implícita una jerarquización entre lo masculino y lo femenino que resulta necesario deconstruir para ofrecer una igualdad de oportunidades real a nuestro alumnado.

14 Música y Coeducación

Marco Bellizzi

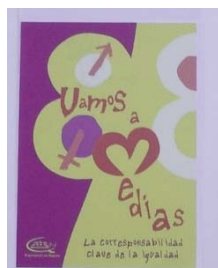


En la música, como en la mayoría de las artes, el espacio que ocupaban hombres y mujeres ha estado claramente diferenciado a lo largo de la historia. Esta tendencia, largamente extendida a lo largo de los siglos, ha llegado a su fin, o esa es al menos mi opinión.



16 La coeducación: ¡Vamos a medias!

Maite Mola



Debemos ligar la educación a la lucha contra toda forma de violencia, y dentro de esta lucha hacer hincapié en la violencia contra las mujeres, sus causas y sus efectos. Desde el sistema educativo, desde todos los estamentos y todas las materias, debemos "coeducar", esto es, educar como iguales.

19 Coeducación y literatura

Carolina Miguel

Como profesores y educadores o formadores en coeducación, no podemos limitarnos en nuestras aulas de literatura a una simple reproducción de conocimientos establecidos y dirigidos por otros. Nuestra cultura y pensamiento actual es fruto de una larga tradición en la que ciertas ideas se han ido asentando sin que, hasta no hace tanto, fueran cuestionadas.



22 Prevenir la violencia entre sexos mediante la educación sexual

Isabel Pozueta y Rocío Ibáñez

Os presentamos los distintos caminos por donde ha discurrido nuestro viaje desde la sexología. Un viaje compartido con madres y padres, con profesionales de la edu-



cación, y con nuestras aportaciones. En definitiva, un viaje de mujeres y hombres reflexionando, buscando

acercamientos, encuentros, aprendiendo a gestionar los conflictos de otra manera, a crear un nuevo marco de relación.

24 La coeducación y el mundo de la música

Teresa Catalán, Jokin Zabalza, Consuelo Allué

Teresa Catalán (Pamplona, 1951) es compositora y actualmente catedrática de Composición e Instrumentación en el Conservatorio Superior de Música de Madrid. Comenzó sus estudios musicales en el Conservatorio Pablo Sarasate. En su formación musical han sido fundamentales profesores como Fernando Remacha, Agustín González Acilu y Ramón Barce. Fue integrante del grupo Iruñeako Taldea.

Entre su obra publicada se halla *Las mujeres y la música* (RNE, RTV música, 1990) y *Obra de cámara* (Ars Incognita, vol. 5, 2003).



28 La lenta incorporación

Raúl Urdaci



El movimiento de incorporación de las mujeres al mundo científico y técnico es lento pero firme. A continuación ofrecemos un breve repaso de los cambios legislativos, ideológicos y educativos que a lo largo del siglo XX han influido en su velocidad, desmontando un sistema de creencias que las relegaba a la invisibilidad en ese campo del conocimiento.

30 Mujeres y hombres, ¿educamos igual?

Pedro Berástegui

Profesores y profesoras, ¿actuamos de la misma manera en clase? Padres y madres, ¿lo hacemos igual en casa con nuestras miradas, actitudes, etc.? ¿Educamos igual a niños que a niñas?

32 ¿Existen diferencias de género en la UPNA?

Resumen del documento "Diagnóstico social de Género para el desarrollo del I Plan para la Igualdad de mujeres y hombres en la Universidad Pública de Navarra."



37 Arte infantil

Lola Azparren

El arte es una expresión específica, una representación de experiencias, una actividad creadora que favorece la aparición de múltiples respuestas, imaginativas y personales, que ayudan a construir una personalidad integrada. Por ello, debemos favorecerla desde los primeros años y que ocupe un lugar preferente en los proyectos educativos.



41 Las diferencias genéricas en las novelas de aprendizaje

Carmen Gómez-Viu

La mayoría de los críticos que han teorizado sobre los *Bildungsromane* (novelas de aprendizaje) femeninos señalan que los estudios tradicionales sobre este género se basaban hasta hace poco en narraciones de protagonista masculino, en las que las etapas de aprendizaje del protagonista y las metas de socialización difieren del desarrollo y educación de las niñas.



45 ¿Se aprende a educar en igualdad?

Cristina Satrústegui

Para educar en igualdad, es necesario afrontar la labor docente desde una actitud proactiva y consciente, revisando contenidos, metodología, materiales, formación, evaluación.



47 Más acá de los estereotipos, doce lecturas recomendadas

Luis Arizaleta

¿Qué hay que tener en cuenta en el momento de recomendar una lectura que active el aprendizaje en coeducación? Proponer textos cuyos argumentos cuenten con verosimilitud historias de hombres y mujeres, niños y niñas, jóvenes de ambos sexos que viven transformaciones interiores, que luchan por conseguir un mayor conocimiento de sí mismos, que buscan y construyen sus identidades en interacción.

50 Las cazas del tesoro y las mujeres de ayer y de hoy

Vicky Zenotz

Cazas/Búsquedas del tesoro, "Altxorraren bilak", "Treasure Hunts" o "Chasses au trésor", otra herramienta didáctica. Dos ejemplos de Treasure Hunt para analizar el pasado y el presente de las mujeres.

54 Documentación sobre coeducación en la biblioteca del Cap de Pamplona

Ana Bernal

Los materiales reseñados son una pequeña muestra de la documentación existente. Están seleccionados por ser publicaciones recientes y por su accesibilidad desde Internet.



CAP PAMPLONA
IRUÑEKO ILZ



CAP TAFALLA
TAFALLAKO ILZ



CAP ESTELLA
LIZARRAKO ILZ



CAP TUDELA
TUTERAKO ILZ



CAP LEKAROZ
LEKAROTZKO ILZ

Prólogo

Miguel Ustáriz
Director del CAP de Lekarotz

Biribilka, gure aldizkaria ateratzear dago. Kasu hone-tan bostagarren alea argitaratuko dugu. Kaleratuko dugun aldizkari honetan gure laguntzaileek Hezkuntza komunitatearentzat eta aldi berean irakaslegoarentzat garrantzitsua den gai bat jorratzen dute.

Aukeratutako gaia ELKARKIDETZA da eta, aldizkaria-ren izenak azaltzen duenez gure laguntzaileek elkar-kidetzaren kontzeptua garatzen dute.

Garatzen duten gai honetan aukera desberdinak ikusten ditugu:

- Oso egokia den ikuspuntua eskeintzen digute, gaur egungo gizartean pil-pilean dagoena.
 - Generoen arteko berdintasuna.
 - Hezkuntza ez sexista.
 - Berdintasunean hezi.
 - Eskola eta hezkuntza komunitatea gizarte-aren baloreak zabaltzeko gunea.
 - ...

Aldizkarian ikusiko duzuen bezala zerrenda hau luzatzea ez zaigu zaila suertatuko.

- Biribilka honek beste aukera bat ere eskeintzen digu, gure ikastetxeetan osatzen ari diren ekint-zaz ohartzea. Ekintza horiek aztertzerakoan gure lanak zer nolako garrantzia duen konturatzeko baliogarria izanen da, aldi berean **zerbait egin behar dugula** erakutsiko digu. Nola? "Kons-zienteak" eta "konsekuenteak" izanda. Gaur egungo ikastetxeetan gure irakasleek rol garrant-zitsua osatzen dute eta rol hori onartzea ezinbert-zekoa da. Rol hori garatzerakoan harreta berezia jarri beharko dugu, hezkuntza momentu desber-dinetan gure ikasleen eredia bihurtzen baitkara.

Bukatzen ari naiz, baino bukatu aintzinetik ide-i garrantzitsu bat berreskuratu nahi dut. Idei hau ez da berria, zaharra dela esan dezakegu baina ala ere gaur egungo gizartean erabat bizirik egon behar den kontzeptua azaltzen duena:

"GURE ESKOLA GIZARTEAN SORT-ZEN DIREN DESBERDINTASUNAK OREKATZEKO ELEMENTU BIHURTU-KO DA"

Sarrera hau oraindik ezin dut bukatu, badago ahaztu nahi ez dugun pertsona bat eta oraindik ez dut bere izena aipatu. Pertsona hori M^a JOSÉ URRUZOLA da, dagoeneko M^aJosé ez dago gure artean, eta Biribilka honekin omenaldi txiki bat egin nahi diogu. Askok eta askok M^aJosé ezagutuko duzue, formakuntzan ema-lea izan da, argitalpen desberdinak baditu, ala ere bere lanak ezagutzen ez dituen jendea egonen da. Horiei aholku txiki bat: M^aJoseren lanak aztertze-ko aukera baduzue egin ezazue, sorpresa handia esku-ratuko duzue eta.

Hemendik omenaldi txiki hau egin nahi dizugu, zuretzat M^aJosé.

Sale a la luz el número 5 de nuestra revista *Biribilka*. En este caso, los artículos que confor-man la publicación abordan un tema monográ-fico de especial interés para todos los compo-nentes de la Comunidad Educativa escolar y, por lo tanto para los/as docentes.

El tema elegido es la COEDUCACIÓN y, como el nombre de la revista nos indica, "en espiral", los colaboradores han ido construyendo un concep-to de coeducación que nos da diferentes opcio-nes:

- Nos ofrece una visión muy oportuna y ade-cuada de diferentes ideas de actualidad y absoluta vigencia en nuestra sociedad:
 - Igualdad de género
 - Educación no sexista
 - Educar como iguales
 - El centro escolar y la comunidad escolar como transmisores de valores sociales
 - ...

La lista puede continuar con ideas de igual importancia como apreciar en los diferentes artículos.

- Otra opción que nos ofrece este *Biribilka* es hacernos ver una serie de iniciativas que se están desarrollando en los centros, iniciati-vas que, además de concienciarnos, tienen que **llevarnos a actuar** de forma concien-ciada y consecuente. El profesorado debe asumir la importancia del rol que desempe-ña en la escuela, poniendo especial "cuida-do" en el desarrollo de este rol; no podemos olvidarnos de que, en muchas etapas, los/as docentes nos convertimos en un modelo para nuestros/as alumnos/as.

Ya casi terminando, me remito a una idea ya antigua en nuestro mundo de educación y edu-cadores, pero no por ello menos vigente y, desde mi punto de vista, adecuada.

"LA ESCUELA COMO ELEMENTO COMPENSADOR DE LAS DES-IGUALDADES SOCIALES"

No puedo terminar esta introducción sin men-cionar a M^a JOSÉ URRUZOLA, a ella le dedica-mos (aunque sea a título póstumo) este Biribilka. Muchos/as de vosotros/as conoceréis a M^a José por su actividad como ponente en actividades de formación o por sus diferentes publicaciones. A los/as que no la conozcáis, os invito a buscar información sobre sus cursos y publicaciones (os sorprenderá).

Queremos que este Biribilka sea un pequeño homenaje a nuestra querida M^a JOSÉ URRUZO-LA.

Semblanza de María José Urruzola

Consuelo Allué, Asesora de Lengua y Literatura-Cap Pamplona

María José Urruzola 1940. urtean Irunen jaio zen eta 2006.ko apirilaren 28an Bilbon hil zen. Filosofia eta Etika irakasle aritu zen, bere ikasleekin oso ondo pasatuz eta probeztuz. Elkarkidetzak aholkularia izan zen gero, Bizkaian. Lan batzuk idatzi zituen, eta erakunde batzuekin lan egin zuen, elkarkidetzaren alde. Heziketa gizarte hobetzeko zela uste zuen, eta honela –estereotipoei ihes egiten– zabaldu zuen. Denon artean eta pixkanaka gauzak aldatu ahal ditugula sinisten zuen.

María José Urruzola nació en Irún en 1940, y murió el 28 de abril de 2006 en Bilbao. Vivió su infancia y adolescencia en Donostia y Madrid. Estudió (simultaneando trabajo y estudios para costearse éstos) Filosofía y Letras (Filosofía Pura) en Madrid. También hizo un Postgrado de Coeducación (Universidad de Barcelona). Fue profesora de Filosofía y Ética en enseñanza secundaria durante veinticinco años, y disfrutó como docente con sus alumnos, de los que aprendió mucho según ella misma subrayaba a menudo. Ejerció después como Asesora de Coeducación durante diez años en los Centros de Orientación Pedagógica y Centros escolares de Bizkaia (Departamento de Educación del Gobierno Vasco), entre 1.991 y 2.001. Desde 1.983 impartió formación al profesorado y a personas educadoras.

Escribió numerosas obras sobre educación (libros, obras en colaboración, artículos en prensa y revistas especializadas), algunas de las cuales se relacionan al final de este artículo. Colaboró con diversos organismos en la elaboración de planes de igualdad y en el diseño de otras estrategias: con el M.E.C. en el "Plan de Igualdad de Oportunidades" y en el diseño y desarrollo de los cursos de formación del profesorado en coeducación; en el diseño del curso "Mujer y realidad social" en el Congreso Mundial Vasco (San Sebastián, 1.987); en la redacción del primer "Plan de Acción Positiva para las Mujeres" propuesto por Emakunde al Gobierno Vasco; en el diseño del curso Post-grado de Coeducación organizado por la Universidad del País Vasco, etc.

Concebía la educación como medio para conseguir mejores personas y había comprobado, y así lo difundió, que para educar y conseguir personas mejores no se pueden mantener esquemas estereotipados. Hablaba de evolución, de cambios, de esperanza, de ánimo para la labor docente, de una educación en igualdad. Constituyó un referente en la difícil tarea de introducir la coeducación en el sistema educativo. Además, se comprometió con la sociedad tomando claramente partido a favor de



la igualdad entre mujeres y hombres. El miércoles 18 de abril, el Instituto Vasco de la Mujer le entregó, a título póstumo, el Premio Emakunde 2006 a la Igualdad, en reconocimiento a su labor en el ámbito educativo, social y político a favor de la igualdad de mujeres y hombres). Fue presidenta de la Asociación LANBROA y fundadora del Alderdi feminista de Euskadi.

Según ella misma explicaba casi al final de su vida: "vivo serenamente mi vida cotidiana, trabajo, amo, leo, disfruto, pienso mucho, escribo algo, viajo, trato de ser fiel a mi conciencia y sentir feministas, cada vez soy más rebelde y crítica ante las formas de pensar y vivir de esta sociedad, soy muy luchadora ante las dificultades de la vida. Y casi nunca me rindo. No tengo problemas personales, sólo el sufrimiento que me produce el vivir en una sociedad tan injusta y carente de libertad. Pero cuando siento esto, pienso en la gente como vosotras y vosotros, y espero siempre que lucharéis por crear otras condiciones de vida más justas. Y entonces, recupero la esperanza". (Tomado de *María José Urruzola Zabalza*, Bilbao, Lanbroa, 2006)

Su artículo "Orientaciones para la coeducación" se puede encontrar en esta dirección de Internet: http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2006/03/OrientacionesCoeducacion_MJUrruzola.pdf

"Prevención de la violencia sexista desde la escuela" en <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/MJUrruzola.pdf>

Algunas publicaciones:

Sexualidad en la Escuela. Manual para educadores, Ed. Lasal, 1.985

¿Es posible coeducar en la actual Escuela Mixta? Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales, Bilbao, Ed. M. Canal, 1.991

Aprendiendo a amar desde el aula. Manual para

escolares, Bilbao, Ed. M. Canal, 1.991

Guía para chicas, Bilbao, Ed. M. Canal, 1.992

Introducción a la filosofía coeducadora, Bilbao, Ed. M. Canal, 1.995

Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora, Bilbao, M. Canal, 1.999

Pautas de revisión y evaluación de la escuela coeducadora, Ed. Gobierno Vasco, Dpto. de Educación, 2.001

Guía para chicas. Guía para andar por casa, Bilbao, Ed. M. Canal, 2.003

Cómo prevenir las agresiones y defenderse de ellas, Bilbao, Ed. M. Canal, 2.003

Cómo construir tu propio modelo de belleza, Bilbao, Ed. M. Canal, 2.004

Cómo vivir las relaciones afectivas y sexuales, Bilbao, Ed. M. Canal, 2.005

Cómo prevenir la violencia sexista. Manual para el profesorado y guía para el alumnado, Ed. Consorcio transfronterizo Bidasoa-Chingudi, 2.005

ORIENTACIONES PARA LA COEDUCACIÓN

María José Urruzola

A finales de la década de los setenta, se empezó a hablar en algunas Comunidades del Estado Español, de construir un nuevo modelo de Escuela con una filosofía coeducadora. Se inició el intento en los Colectivos de mujeres enseñantes y educadoras, que iban surgiendo en el seno del Movimiento Feminista. Estudiaban cómo aplicar a la educación, la teoría feminista. Esta teoría fue la madre de la coeducación. Anteriormente, se había exigido la coeducación en tiempos de la República, pero identificando el término "coeducación" con el de "escuela mixta".

Estos Colectivos eran prácticamente los únicos que se ocupaban de la coeducación y su elaboración teórica y su práctica han sido la fuente de donde han bebido después las instituciones, los Planes de Igualdad de Oportunidades, Departamentos de Estudios de la Mujer de las Universidades, los cursos de postgrado en coeducación...

A partir de 1.985, otros grupos sociales e Instituciones se han sumado en la tarea de promocionar la puesta en práctica de la coeducación y se han ido produciendo múltiples publicaciones sobre la educación no sexista.

Las personas e instituciones que han participado en este proceso de trabajo, que ha tenido sus altos y bajos, se han ido encontrando múltiples dificultades y resistencias en el ámbito social e incluso en el propio ámbito escolar. Hoy, podemos preguntarnos ¿en qué situación se encuentra la puesta en práctica de la coeducación, en el aula, Centro escolar, provincia... en la que trabajamos?, ¿qué pasos podemos dar para continuar su puesta en práctica?

La respuesta nos exige:

1. En primer lugar:

- Empezar por hacer un diagnóstico de la situación actual, sobre el trabajo que se está realizando: a nivel personal, a nivel de Centro escolar y a nivel de Departamento de Educación. Y evaluar las tácticas que se están empleando en cada caso.
- Habrá que revisar la formación que se está impartiendo al profesorado. Contabilizar los presupuestos que se están dedicando.
- Medir las posibilidades de formular proyectos coeducativos en el Centro.
- Y realizar un informe del trabajo que se ha hecho en coordinación con las Asociaciones de Madres y Padres y otras instituciones y colectivos sociales.

2. En segundo lugar:

- Es importante, y puede ser clarificador, que se analicen las causas del diagnóstico que haya resultado:

falta de motivación o interés en la comunidad educativa, resistencias activas en el profesorado o alumnado, falta de formación del profesorado, condiciones materiales de trabajo, carencia de materiales adecuados, escasa dedicación de tiempo,...

- Respecto a las mujeres y colectivos que promocionaron la puesta en práctica de la coeducación: ¿priorizan trabajar en otras cuestiones?, ¿trabajan a nivel individual, pero no de forma organizada? ¿están en lo políticamente correcto? ¿delegan demasiado en las Instituciones, Dpto. de Educación, Instituto de la Mujer, Ayuntamiento...? ¿han reducido el Feminismo a "el género"?...

3. A partir de un diagnóstico lo más exacto posible, y del análisis de sus causas, que muestre la realidad del Centro, zona, provincia..., se podrán detectar las necesidades concretas de este momento y formular los objetivos que nos dirijan el camino a seguir.

4. Para conseguirlos, elaboraremos un Plan de acción para dinamizar la puesta en práctica de la filosofía coeducadora, realizando actividades y trabajos muy diferentes si nos dirigimos al 75% de personas que se muestran ajenas o no interesadas, o al 24% que están sensibilizadas e incluso introducidas en el tema, o al 1% de personas formadas en coeducación. Y estudiaremos también el trabajo a realizar con la Administración.

5. Son imprescindibles los recursos para realizar este Plan de acción: Presupuesto, formación, materiales adecuados, tiempo, organización...

La evaluación de los pasos dados, ayudará a ir corrigiendo errores, cubriendo lagunas y, sobre todo, definiendo los nuevos pasos a dar para avanzar gradualmente, desde la Escuela Mixta actual hacia una Escuela coeducadora.

Entonces, estaremos construyendo un nuevo modelo educativo, que extrayendo los valores positivos de la cultura femenina y los de la masculina, elabore un nuevo concepto de persona y en función de él, eduque a cada chica y a cada chico, en su individualidad, partiendo de la diferencia, en base a este nuevo modelo de persona y al margen de los estereotipos sexistas, que son limitadores del desarrollo humano. La Escuela se convertiría en un espacio social, donde las personas acudirían, no a aprender "cosas", sino a aprender "cosas" que les enseñen a ser personas.

Así, estaremos colaborando a que cada persona elija después su aportación a la colectividad. Sería la aportación de la Escuela a la construcción de un nuevo modelo de sociedad.

Entrevista a María José Urruzola

¿Cómo surgió la idea de elaborar estas guías para chicas? Razones.

Mi trabajo durante más de veinte años, como profesora de Filosofía y Ética, en un instituto que primero era sólo de chicas y después se hizo mixto, me aportó la oportunidad de conocer muy de cerca a las chicas y chicos adolescentes y de tener una relación personal muy interesante con la mayoría de ellas y ellos. Realicé una experiencia educativa con más de cinco mil adolescentes para colaborar a que descubran personalmente cómo quieren vivir sus relaciones afectivas con ellas y ellos mismos, con las demás personas, con los animales, medio ambiente y con los objetos y cómo quieren expresar su sensibilidad, afectos, su sentir, deseos sexuales, erotismo,,, con su cuerpo. De esta experiencia aprendí, que era conveniente que lo que estaba trabajando ahí, lo dejara escrito para hacer llegar a otras chicas y chicos que no conocía, unas pistas de cómo pueden construir su propia identidad personal al margen de estereotipos sexistas, intereses comerciales, publicitarios..., que intentan modelar sus vidas sin contar con sus decisiones.

¿Qué objetivos persigue con ella?

Con esta guía en concreto, "Cómo construir tu propio modelo de belleza", que es la tercera de una colección de ocho cuadernos, los objetivos que me planteo son colaborar a: 1. Que acepten su cuerpo tal como es, porque cada persona tiene su belleza singular. 2. Que descubran la belleza de cada persona con independencia de los modelos de belleza establecidos. 3. Potenciar una adecuada autoestima, porque la carencia o exceso de ella, es causa de serios problemas en su vida. 4. Desmontar la llamada "cultura del cuerpo" actual, prefabricada con criterios pseudoliberales. 5. Aportarles pistas concretas que les ayuden a construir su propio modelo de belleza.

¿Para qué edades está recomendada?

De 12 a 18 años, la edad de la Educación Secundaria.

¿Es muy fuerte el poder de la moda, la publicidad, etc. en las chicas de hoy?

Efectivamente es fuertísimo. Es algo tan pensado, tan diseñado, tan organizado desde intereses puramente económicos y sexistas que pueden con ellas, con su capacidad de crítica. Llega a anular sus criterios, sus gustos personales. Es un bombardeo que les viene por tantos sitios, que acaban asimilando las directrices que les envían y acaban no pudiendo diferenciar lo que son gustos personales y los que son gustos impuestos por la publicidad, modas, etc. sin contar con su voluntad y contando con múltiples recursos para moldear sus personas como otros quieren..

Las chicas y chicos adolescentes suelen opinar que a ellas y ellos, no les influye la televisión, ni las modas..., que van a su aire y que se visten y expresan como quieren, pero la realidad nos muestra unos niveles grandes de homogeneidad, en cómo se visten, cómo se adornan, cómo se expresan, cómo ligan, cómo juzgan la belleza propia y la de otras personas, qué complejos tan comunes viven... Se va universalizando el modelo de belleza de la gente joven a tales niveles, que se vaya al norte, al sur, al este o al oeste, se observa a las chicas y chicos jóvenes con los mismos estilos, modelos, marcas y formas de expresarse.

Además hay otros hechos que indican esta homogeneidad. Por ejemplo, en los últimos cinco años se ha cuadruplicado el número de chicas que están haciendo el disparate de operar-

se de los labios, con la lamentable colaboración de algunos cirujanos que aprovechándose del vacío legal que existe sobre las intervenciones quirúrgicas a estas edades, les animan a las chicas a hacérselas, convenciéndoles de que no tienen ninguna importancia y que no supondrá nada para su salud.

¿Por qué una guía para chicas y no también para chicos? ¿No cree que este problema está afectando también a los jóvenes varones?

Es una Guía para chicas, porque los modelos de belleza afectan de forma muy diferente a las chicas y a los chicos y esto, exige que se les aporte orientaciones diferentes a unas y a otros. A los chicos, cada vez más, les están exigiendo también que cumplan un modelo de chico prediseñado por los mismos intereses económicos y sexistas. Por eso, será conveniente hacer otra guía para orientar a los chicos. Al recomendar yo, a algunos profesores que la escriban, me suelen decir, que escribir esta Guía les exige a ellos, limpiarse de todos esos prejuicios que tienen como fruto de su socialización.

De todas formas esta pregunta, que me suelen hacer mucho respecto al título "Guía para chicas", me parece una pregunta a analizar, porque cuando alguien escribe algo, por ejemplo, sobre los jóvenes, no se le suele preguntar porque no escribe algo sobre los mayores.

¿No cree que los adultos muchas veces no somos tampoco el mejor ejemplo, preocupados también por las tallas, la moda, la ropa...?

Pienso que las personas adultas somos sus referentes y realmente no somos el mejor ejemplo, para que aprendan a relacionarse positivamente con su cuerpo, a tener una adecuada autoestima, a aceptar su propio cuerpo y a no subordinar nuestros gustos, criterios y valores a la mentalidad mercantilista o al criterio salvaje de que "por dinero todo vale".

¿Qué se puede hacer desde la familia y desde la escuela? ¿Y desde la sociedad y los medios de comunicación?

Esta respuesta sería muy larga, pero intentaré resumir. Las personas hasta los 20 años son educadas y socializadas por tres agentes: la familia, la escuela y los medios de comunicación. A los tres corresponde, colaborar a crear personas que desarrollen todas sus capacidades personales al máximo, que se lleven bien consigo mismas, que tengan unas relaciones humanas positivas y que colaboren a la justicia y libertad de la comunidad humana.

La familia educa a través de la observación de las conductas de sus hijas e hijos, del diálogo continuo que oriente estas conductas, de la orientación a partir de un sistema de valores crítico con el sistema dominante. Y para ello, es necesario, una formación para actuar como personas educadoras.

La Escuela, ha de responder a corto plazo, dando respuesta a los comportamientos cotidianos del alumnado, a medio plazo, realizando intervenciones programadas, serias, en proceso y graduales. Y a largo plazo, creando Proyectos coeducativos de Centro, revisando el currículo y el Proyecto de Gestión del Centro, desde la filosofía coeducadora.

Los medios de comunicación, tienen la seria responsabilidad de eliminar las imágenes degradantes del cuerpo de la mujer y del hombre que actualmente vende y los modelos de persona que potencia.

Seminario sobre educación para la igualdad como prevención de la violencia sexista. Apuntes y conclusiones.

Maite Mola (Ponente del seminario) y Txon Vega, Maite Mariñelarena, Juan Carlos Cenicerros, Pedro Berástegui, Violeta Pérez, Uxue Juárez y Cristina Satrústegui

2006/07-ko ikasturtean, berdintasunerako hezkuntzari buruzko mintegi bat garatu egin da, sexu bortizkeria prebentzioa ahal izateko.

Bigarren Hezkuntzako irakasleagoarentzat Hezkuntza Departamentuak eskainitako mintegia bukatu ondoren, emaila eta parte hartu duen irakasleagoak beraiek egindako iritzi eta kezka jakinarazi nahi dizkizuegu eta Elkarkidetza arloari buruzko guk egindako konklusioak beste irakasleei helarazi nahi dizkiegu.



PRIMERA PARTE

El curso 2006/2007, el Departamento de Educación ha ofertado este seminario a todo el profesorado de Secundaria de Navarra. Las y los presentes queremos trasladar opiniones e inquietudes que hemos compartido, para intentar interesar a la comunidad educativa y también a la administración en cuestiones importantes para el futuro del alumnado.

En las dos primeras sesiones, celebradas en el mes de octubre, nos centramos en estudiar la violencia de género, sus causas y consecuencias, presentamos materiales para utilizar en el aula y compartimos ideas para crear otros.

Nos hacíamos preguntas como si es posible conseguir desde la escuela prevenir la violencia de género,

¿cómo tendría que estar orientada la educación contra la violencia?, ¿qué valores habría que fomentar y cuáles rechazar? y ¿cómo podemos utilizar las nuevas tecnologías para facilitar el trabajo? A todas ellas intentamos ir dando respuestas.

Fuimos viendo que se trataba de buscar soluciones preventivas desde la educación a los fenómenos violentos, no sólo hacia las mujeres, sino a cualquier forma de violencia, pues pensamos que están todas conectadas. Opinábamos que la violencia afecta al conjunto del sistema educativo, tanto a los agresores como a las víctimas y a los espectadores.

También detectábamos la necesidad de formar al profesorado y la dificultad de conseguirlo, ya que los y las docentes que manifiestan interés por esta formación son pocos/as y, precisamente, los más sensibilizados/as. ¿Cómo abordar el reto de que estos con-

tenidos lleguen a extenderse y generalizarse?

Abordamos el papel de los alumnos, de los profesores y del personal laboral masculino, ya que todos ellos tienen una gran labor que cumplir con un papel más activo en resaltar la igualdad a todos los niveles.

Valoramos la utilización en el aula de las Nuevas tecnologías (NNTT) para trabajar estos temas, ya que nos permiten el acceso masivo a recursos como la información y el conocimiento a través de Internet, siendo otra de sus ventajas la posibilidad de elaborar un software propio multimedia, que para el alumnado resulta muy atractivo. Es cierto que esto supone mucha preparación, pero estábamos dispuestos a llevarlo adelante. Propusimos trabajar con actividades relacionadas con derechos humanos, diversidad e interculturalidad, desigualdad y justicia social, violencia de género y violencia en los centros escolares y resolución de conflictos.

Todas las actividades están debidamente documentadas y temporalizadas, con sus plantillas de evaluación, etc. Así que nos despedimos hasta el mes de mayo, en el que haríamos una última sesión de intercambio de experiencias, valoración y conclusiones, que es la que nos ha movido a sacar este artículo.

Nos hacíamos preguntas como si es posible conseguir desde la escuela prevenir la violencia de género, ¿cómo tendría que estar orientada la educación contra la violencia?, ¿qué valores habría que fomentar y cuáles rechazar? y ¿cómo podemos utilizar las nuevas tecnologías para facilitar el trabajo?.



SEGUNDA PARTE

Ya en el mes de mayo, en dicha sesión de puesta en común, hicimos un repaso de cómo nos había ido en los diferentes centros. Unas habíamos trabajado en AEO, otras lo habían hecho de forma transversal en sus asignaturas, otros en Tutoría o desde el Departamento de Orientación. También se habían trabajado diversas fechas, como el 25 de noviembre, Día Internacional contra la violencia de género, o el 8 de marzo, Día Internacional de la mujer.

En lo que se refiere a estos trabajos transversales, tras presentar el tema de la desigualdad entre hombres y mujeres en general, se aprovecharon áreas como la de lengua para trabajar con el alumnado de 1º de Bachillerato el papel de la mujer en la publicidad, estudiando si es objeto o sujeto de deseo, si se pretende satisfacer deseos o crearlos de cara al consumismo o si se reproducen determinados roles y estereotipos. Como trabajo final, se le propuso al alumnado hacer un spot contrario a los estudiados. En literatura, a través de textos, se estudió el papel de la mujer en el renacimiento y en el barroco y también en la historia de la literatura.

En clase de euskera se realizaron tareas como traducir trabajos del material analizado en el seminario para el 25 de noviembre y el 8 de marzo, se investigó la propaganda que se distribuye en Navidades para la venta de juguetes (lo cual llamó mucho la atención del alumnado al ver sesgos como, por ejemplo, las motos rosas y más pequeñas para niñas). También se aprovechó la Korrika, que homenajeaba a mujeres, para tratar el tema.

En clase de matemáticas se empleó sobre toda la parte de estadística para tratar con rigor y estudiar la desigualdad en el mundo. Las cifras de analfabetismo, de pobreza, de paro, de desigualdad salarial, provenientes de fuentes de toda solvencia (ONU, Ministerio de trabajo, etc.) escandalizan mucho a los y las adolescentes pasan de un escepticismo total al asombro. Estas prácticas se han hecho con alumnado de 4º de ESO y de 1º de Bachillerato.

En AEO se trabajó en 3º y en 4º de la ESO con valoraciones casi antagónicas. Los grupos de 3º eran muy grandes, del orden de 25 alumnos/as, con grandes diferencias educativas y mezcla de nacionalidades, por lo que llevarlos al aula de informática para hacer las actividades presentadas en el seminario era caótico. No sabían sacar material de Internet, ni trabajar de forma ordenada, por lo que era el/la profesor/a quien tuvo que cargar con el trabajo, mirando en Internet, preparando el material, etc. Una de las conclusiones que se sacaron es que quizás 3º de la ESO no es un curso apropiado para realizar estas actividades, por falta de madurez, ya que las hacen de forma mecánica y sin profundizar, a pesar de estar interesados/as.

En AEO de 4º de la ESO la experiencia fue muy positiva, se les planteó la temática de la desigualdad en el mundo, se pasó a la de género de forma natural (las cifras cantan) y de ahí a las diferentes expresiones de desigualdad, una de ellas la violencia hacia quienes son supuestamente inferiores, colectivo en el que aparecen las mujeres inmediatamente.

Se introdujo el tema, como puede verse, de forma pautada y utilizando el descubrimiento del alumno/a, más que de forma instructiva. El trabajo ha sido muy positivo, ligado continuamente a las NNTT: creación de blogs, investigaciones rigurosas a través de Internet, teatralizaciones y grabación en vídeo de éstas, exposiciones creadas por ellos, etc. Es de señalar que el ligar todo tipo de desigualdad y todo tipo de violencia es más pedagógico y más atractivo que estudiar sólo una parte.

En tutoría se trabajó la parte de educación afectivo sexual y en fechas señaladas, como el 25 de noviembre o el 8 de marzo. Se trabajó también el lenguaje "no sexista", con artículos concretos sobre el tema. La actitud del alumnado no es generalizable, pero sí hay pautas comunes que van desde el rechazo inicial de la mayoría de los chicos, con acusaciones de tendenciosidad y de negación, a la implicación activa de muchas chicas. Se observa que, en general, los chicos se incorporan posteriormente con naturalidad al debate y van reconociendo actitudes machistas. También se observa que hay que parar a tiempo, para que el tema no



acabe suscitando rechazo.

Hay reflexiones que se obtienen de las respuestas del alumnado que también son muy significativas, como que las chicas sienten más la soledad como algo rechazable, mientras que los chicos no ven problemas en vivir solos, lo que da idea de mayor dependencia. También se observa que ante actitudes suaves de profesoras, se produce más rechazo y burlas que ante profesores.

La reacción del profesorado ha ido desde "ya están las de siempre", hasta "respetar" el trabajo de personas que están valoradas en su Centro por otros motivos, lo cual hace que quien escucha "soporte" estos temas que considera innecesario abordar por múltiples motivos. Estas razones van desde no asumir el problema hasta considerar que son cuestiones que hacen "pupa" en los comportamientos propios.

Es de señalar un caso concreto observado en el que una profesora hizo en primer lugar la propuesta de trabajar en tutoría este aspecto, y se suscitó rechazo, pero cuando recibió el apoyo de un compañero, cambió la opinión del equipo y se llevó a cabo la propuesta. En líneas generales, cuesta mucho que el tema se trate o es directamente imposible, sobre todo si lo propone personal interino. La actitud de los equipos directivos va desde el menosprecio a la indiferencia, con escasas y valiosísimas excepciones.

La actitud de los equipos directivos va desde el menosprecio a la indiferencia, con escasas y valiosísimas excepciones.

CONCLUSIONES

Tanto las actividades presentadas en el seminario y las propias de cada centro como el tema en general ha resultado interesante al alumnado y a quienes lo hemos impulsado, ninguno nos hemos arrepentido de haberlo hecho, a pesar de los fallos y los rechazos observados. Creemos que ha obligado a reflexionar a nuestros alumnos y alumnas, aunque la participación ha sido desigual.

Pensamos que hay que desactivar la guerra de los sexos, presentar las actividades en positivo, ligarlas a otros temas y ganar simpatías, con el objetivo de que los centros escolares se conviertan en vehículos de transmisión de la igualdad entre hombres y mujeres como valor fundamental, ya que hablamos del 50% de la población.

Hay que desactivar la guerra de los sexos, presentar las actividades en positivo, ligarlas a otros temas y ganar simpatías, con el objetivo de que los centros escolares se conviertan en vehículos de transmisión de la igualdad entre hombres y mujeres como valor fundamental.

Ha sido muy gratificante que se movilice el tema en la etapa de Secundaria mediante un seminario como éste. También se puede constatar que en otras etapas como Infantil y Primaria están moviendo ficha a través del "Proyecto relaciona, prevención de la violencia sexista", que está teniendo notable éxito, un ejemplo es el trabajo conjunto y cohesionado entre el profesorado y las familias del Colegio Patxi Larraínzar de Pamplona.

En dicho centro queda, además, como objetivo, la continuidad del trabajo en coeducación y convivencia para el curso próximo, en un proyecto de innovación que acogerá a familias, profesorado, personal no docente y alumnado del citado colegio. Todos colaborarán con una línea común y con propuestas entre los diferentes colectivos y etapas.

Confiamos en que el Departamento de Educación siga ofertando estas actividades y seminarios en centro, y en que el profesorado y los responsables de éstos sigan implicándose.



Finalmente, como sugerencia concreta, planteamos a la administración desde este foro la posibilidad de dar el nombre de "M^a José Urruzola" (coeducadora) a alguno de los centros escolares de próxima construcción en nuestra tierra. Pensamos que se podría valorar la aceptación de la propuesta, ya que se trata de alguien cuya personalidad y trayectoria educativa en el impulso de la coeducación bien lo merecen.

Fotos: Alumnado de 4º de ESO del IES Pablo Sarasate. Exposición que realizaron el 25 de Noviembre de 2006, día Internacional contra la violencia de género.

La escuela mixta no es suficiente

Sagrario Ruiz Elizalde (IES Ibaialde-Burlada)
Integrante del Seminario de Coeducación

Eskola, jakintza, baloreak, portaerazko jarraibideak, produkzio eta erreprodukzioarako leku bat izanik, berak ikaslegoarekiko duen erlazioa ez da neutroa. Berdintasun itxura baten menpean izkutatzen den gizonezkoen hizketa bat (diskurtsoa) zeinek era inplizita batez gizonezko eta emakumezkoaren hierarkizazio bat eusten duen. Gure ikaslegoari benetako berdintasun aukerak eskaintzeko, diskurso hori desegin beharra dago.

La escuela mixta no es suficiente

Cuántas veces se habla de diversidad en las escuelas en los últimos años y qué pocas veces el asunto se refiere a las diferencias entre las alumnas y los alumnos. Repasando el último *BIRIBILKA* dedicado a la diversidad en la escuela, no he encontrado ninguna referencia a este tipo de diversidad cultural siempre presente en nuestras aulas: la que diferencia la cultura masculina y femenina.

¿Por qué al tratar de la diversidad pasa desapercibida en tantas ocasiones esta diferencia? En primer lugar, porque la escuela no es ajena al contexto que la rodea. También es responsable la idea de que en estos momentos la igualdad entre el alumnado es un hecho y no es necesaria una intervención en ese sentido.

Efectivamente, creo que la escuela está impregnada de los valores sociales que la rodean pero no concuerda con la creencia de que la desigualdad y el sexismo hayan desaparecido de la educación. Más aún. Si aceptamos que la educación es un proceso de construcción cultural que tiene que ver con valores, creencias, intereses y formas de ver el mundo (Aguado, 2003), resulta fácil comprender la importancia que desempeña también en la construcción de la identidad masculina y femenina.

De la escuela segregada a la escuela mixta

En 1970, la Ley Villar Palasí universaliza la escuela mixta que acaba con una educación segregada, diferentes espacios, diferente profesorado y diferentes currículos para chicas y chicos salvo en raras excepciones. Dice el diccionario de la RAE que "coeducación es la educación que se da conjuntamente a jóvenes de ambos sexos". Según esta acepción, la coeducación sería ya un objetivo cum-

plido a partir de la fecha antes citada, puesto que chicas y chicos comparten espacio, profesorado, libros y escuchan los mismos discursos.

Pero, ¿por qué décadas más tarde sucesivas reformas educativas, LOGSE o LOE, citan la necesidad de favorecer la igualdad efectiva entre mujeres y hombres a través del principio de la coeducación?

Si aceptamos que la educación es un proceso de construcción cultural que tiene que ver con valores, creencias, intereses y formas de ver el mundo (Aguado, 2003), resulta fácil comprender la importancia que desempeña también en la construcción de la identidad masculina y femenina.

La clave para responder a esta pregunta radica en la forma como se implantó esa enseñanza mixta. Esta reforma que universaliza la educación hasta los 14 años,

se limitó a incorporar a las alumnas al modelo que ya estudiaban los chicos, a sus programas y actividades. Dicho a través de un ejemplo, ellas empezaron a jugar al fútbol mientras que ellos no necesitaron aprender a saltar a la comba. Se consideró que el modelo masculino era el válido para los dos sexos.

Género y educación

A partir de los años setenta, el movimiento feminista empezó a cuestionar este modelo educativo en el que lo masculino prevalece sobre lo femenino. En un primer momento, las discusiones aparecieron en el mundo anglosajón y posteriormente se extendieron a otros países.

Las principales aportaciones teóricas consisten en la incorporación de dos nuevas categorías de análisis de las ciencias sociales a la educación: el androcentrismo y el sistema sexo-género. Se denomina **androcentrismo** a la construcción política, cultural y simbólica, forjada durante siglos, que consagra lo masculino como hegemónico y lo femenino como subordinado (Amorós, 1997). Es una visión e interpretación del mundo desde la perspectiva de los hombres.

Una de las concreciones del androcentrismo es el **sistema sexo-género** que atribuye distintas características y roles sociales (género) a cada sexo. Sobre la diferencia biológica se construyen socialmente valoraciones diferentes de la identidad

Ellas empezaron a jugar al fútbol mientras que ellos no necesitaron aprender a saltar a la comba. Se consideró que el modelo masculino era el válido para los dos sexos.

femenina y masculina. Esta diferencia entre los dos géneros es asimétrica y reserva una serie de estereotipos tanto para el modelo femenino (las mujeres son pasivas, sensibles, serviciales, dependientes, ordenadas, estudiosas, moldeables, ocupan el espacio privado...), como masculino (los hombres son activos, competitivos, ambiciosos, creativos, independientes, ocupan el espacio público...). Igual que sucede con todos los estereotipos, se presentan las diferencias entre las características de los hombres y las mujeres como naturales a pesar de que son constructos culturales elaborados socialmente.

Si se analizan los procesos educativos desde esta perspectiva, se puede comprobar que las alumnas estudian unos currículos en los que sólo personajes masculinos han creado, inventado, escrito, filosofado, pintado, luchado... Es decir, que los logros de la humanidad a lo largo de la historia dignos de ser estudiados, y por tanto legitimados socialmente, han sido exclusivamente protagonizados por los hombres. Sin necesidad de manifestarlo de forma expresa, se trata del mecanismo más sutil del currículum oculto, se infiere que las mujeres no han protagonizado nada digno de ser considerado tan importante o interesante como para formar parte de los saberes escolares. Así, curso a curso, asignatura a asignatura, nuestras alumnas y alumnos interiorizan una ideología que coloca en planos diferentes



se puede comprobar que las alumnas estudian unos currículos en los que solo personajes masculinos han creado, inventado, escrito, filosofado, pintado, luchado... Es decir, que los logros de la humanidad a lo largo de la historia dignos de ser estudiados, y por tanto legitimados socialmente, han sido exclusivamente protagonizados por los hombres.

a hombres y mujeres. Al mismo tiempo, interiorizan pautas de comportamiento y valores jerarquizados. Esta jerarquía se consolida al ofrecer modelos estereotipados para el mundo masculino y femenino ayudando a reforzar las identidades construidas sobre la diferencia de rango social (Sánchez Bello, 2006).

Esta interpretación del mundo impregna no solo los contenidos educativos sino también la organización escolar, la ocupación de los espacios, los libros de texto que tantas veces cierran los currículos, muchas de las interacciones en el aula, el lenguaje con su fuerza simbólica como representación del mundo. Analizar cada uno de estos aspectos en profundidad sobrepasa los objetivos de este artículo, pero existen investigaciones y bibliografía sobre cada uno de ellos.

Coeducación

La respuesta a este modelo educativo sexista es la coeducación, que permite convertir el aula en un espacio en el que se pueda reflexionar sobre el comportamiento humano no marcado por la jerarquía de un sexo sobre el otro y donde las alumnas y los alumnos puedan encontrar instrumentos de crítica y de conocimiento para interpretar la realidad en su globalidad y no sólo desde la óptica masculina (Urruzola, 1991).

Breve historia

Con esta finalidad se organizó en Navarra un Seminario de coeducación en el CAP, integrado por un grupo de profesoras de la enseñanza pública, euskera y castellano, y de diferentes niveles educativos, Infantil, Primaria y Secundaria. Funcionó durante casi una década. Una rápido repaso a sus actividades nos puede dar una idea de su carácter. Tres miembros del grupo participaron en el Primer Programa de Formación en Igualdad de oportunidades en la Educación organizado en 1987 por el MEC para cumplir la Directiva de la Comunidad Europea en esta área. Una de las primeras iniciativas fue la realización de una encuesta sobre la distribución por sexos de las responsabilidades directivas en los centros escolares de Navarra. Más tarde desarrolló un Proyecto TENET del Consejo de Europa cuyos resultados se expusieron en Limerick, Irlanda. Durante tres años una profesora del Seminario trabajó primero como Coordinadora del Programa de Igualdad de oportunidades entre los sexos: coeducación, participando en un postgrado del tema organizado por el MEC y

la Universidad de Barcelona, y, más tarde, como Asesora docente en Innovación Educativa. Tres miembros del seminario realizaron una revisión de los currículos de Navarra desde la perspectiva de género, aunque sus aportaciones nunca fueron integradas en la versión definitiva. Se impartieron cursos y jornadas específicas a las Apymas y también en algunos claustros. Pero, sin duda, el trabajo más interesante del Seminario fue la formación de sus integrantes y la reflexión profunda que hicieron sobre su propia práctica docente desde la perspectiva coeducadora.

Aquí y ahora

Me consta que en algunos Institutos de Navarra, desde los departamentos de orientación, a veces aceptando ofertas de las Concejalías o Áreas de la Mujer de los Ayuntamientos respectivos, se realizan intervenciones puntuales en el sentido de reflexionar sobre roles que mujeres y hombres desempeñan en el mundo. A menudo, se incluyen dentro de iniciativas para la prevención de la denominada violencia de género, mayoritariamente de los hombres contra las mujeres si nos remitimos a los datos. Sin menospreciar el valor que puedan tener estas iniciativas, están lejos de otorgar el carácter de coeducativa a la educación que se imparte que, para poder tener esa denominación, debería abarcar aspectos tan distintos como los arriba citados.

En medio de las dificultades crecientes que el profesorado encuentra para trabajar la diversidad en el aula, son frecuentes varias objeciones a la hora de plantear acciones orientadas hacia la coeducación.

Por una parte, un sector amplio del profesorado no ve la necesidad de tratarlo puesto que la "igualdad entre alumnas y alumnos ya es un hecho". Para argumentar esta afirmación, se sacan a colación los mejores resultados académicos de las alumnas, sin reflexionar por qué, incluso así, la elección de carreras universitarias es estereotipada y persisten cotos masculinos, las carreras técnicas, siendo estas además las de mayor prestigio social. El otro dato que se cita como ejemplo de la igualdad de oportunidades en educación es que las alumnas son ya mayoría en las universidades. De nuevo se obvia que, en la jerarquía universitaria, disminuye su número significativamente conforme se asciende en el escalafón, doctorados, jefaturas de depar-

tamentos, decanatos, rectorados. Sin olvidar que un fenómeno semejante se produce también en los otros niveles educativos y es fácil reconocerlo en colegios e institutos.

La segunda objeción es derrotista. La escuela es sexista porque la sociedad lo es y nada se puede hacer puesto que en el ámbito escolar se reproduce la cultura hegemónica, en este caso, la masculina, que se identifica como "la cultura" a secas. No es fácil contrarrestar esta opinión cuando, efectivamente, una mirada al entorno social refleja esa asimetría en numerosas situaciones, desde el reparto del poder político al reparto del trabajo doméstico, desde las diferencias salariales hasta la violencia contra las mujeres. Por otra parte, los diferentes discursos que recibe el alumnado fuera de la escuela, especialmente de los medios de comunicación, del cine, de la publicidad, en numerosas ocasiones refuerzan los estereotipos de género.

La tercera objeción tiene que ver, especialmente en la Enseñanza Secundaria, con la concepción arraigada en un número elevado de docentes de que su responsabilidad es la instrucción del alumnado, atenta a los contenidos conceptuales, mientras que la educación centrada en las actitudes y valores no sería de su competencia.

A pesar de estas dificultades, es necesario trabajar sobre iniciativas coeducadoras porque el aprendizaje escolar es importante para nuestro alumnado en la construcción de una identidad que supere los estereotipos y no esté condicionada por el género y sí por sus intereses y aptitudes. Tendríamos que recordarles las palabras de la antropóloga Dolores Juliano: "La escuela es también un espacio de construcción de significados y valores que permite generar prácticas diferentes".

Es necesario trabajar sobre iniciativas coeducadoras, porque el aprendizaje escolar es importante para nuestro alumnado en la construcción de una identidad que supere los estereotipos y no esté condicionada por el género y sí por sus intereses y aptitudes.

Bibliografía citada:

- Aguado, Teresa, (2003), *Pedagogía intercultural*, Madrid, Mc Graw Hill
Amorós, Celia, (1997), *Tiempo de feminismo*, Madrid, Cátedra
Juliano, Dolores, (1993) *Educación intercultural*, Madrid, Eudema
Sánchez Bello, Ana (2006), *La identidad de género en la escuela intercultural, en Cobo, Rosa*, Madrid, Interculturalidad, feminismo y educación, Los libros de La Catarata
Urruzola, M. José, (1991), *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?*, Bilbao, Maite Canal Editora

Música y Coeducación

Marco Bellizzi, Escuela de Música Hilarión Eslava (Burlada) - Burlatako Hilarion Eslava-ren Musika eskola

Jesús Glaría (Asesor Medios audiovisuales-Cap Pamplona): grabación y edición

Musikan, arte gehiengoetan gertatu den moduan, gizonek eta emakumeek betetzen zuten eremua oso markaturik egon da Historian zehar. Emakumeak oso esparru itxian aritu dira, eta Musika historian tradizionalki gizonendako izan diren alor hauetan oso emakume gutxi sartu da. Hori bai, gizonek ez dute haien musika jardueran mugarik topatu, eremu guztiak beti irekita aurkitu dituzte. Joera honek, nahiz eta mendeetan zehar oso zabalduta izan, bukaera izan du, edo behintzat nik horixe uste dut. Artikulu honetan, gaur egun profesionalean artean bizi ari garen egoeran, eta, batez ere geure komunitateko musika eskoletako egoeran murgilduko gara.

Un poco de historia

Desde sus más remotos orígenes la música ha estado íntimamente vinculada a lo femenino. Su propio nombre proviene del término *mousiké*, y originalmente hacía referencia a todo Arte presidido por las Musas, diosas de la inspiración, que eran nueve hermanas, hijas de Júpiter y Mnemosine, según la mitología griega nos lega. A partir de este hecho, la presencia de la mujer en el resto de la evolución musical en las culturas occidentales es prácticamente anecdótica.

Es innegable la importancia del espacio que ocupaba la mujer dentro de la música en civilizaciones anteriores, como la griega o la del antiguo Egipto. Pero, a la hora de analizar nuestra cultura occidental, es triste comprobar el profundo ejercicio de concentración que necesitamos hacer los profesionales del medio para encontrar alguna compositora de renombre de épocas anteriores a la nuestra. Tenemos una santa, eso sí, Santa Cecilia, patrona de los músicos, patronazgo no exento de puntos oscuros y controversia, ya que, al parecer, su relación con la música fue algo que le llegó en la Edad Media gracias a cómo la representaban los artistas de la época (rodeada de instrumentos musicales, predominantemente femeninos, por supuesto).

A finales de los años 70 se comienza una labor investigativa sobre la presencia de la mujer en la evolución musical, y en años posteriores son numerosos los trabajos publicados. De todos ellos se desprende que, en gran medida, la ausencia casi total de la mujer en el arte de la música se debe más bien al modo en el que se cuenta la historia que a la falta de actividad musical por parte de las mujeres. Me parece importante señalar que podemos encontrar más de 4.000 mujeres compositoras catalogadas desde los tiempos medievales hasta nuestros días. Queda mucho por profundizar en el estudio de la relevancia de estas obras y es difícil calibrar hasta dónde

podrían haber llegado en igualdad de condiciones.

¿Y ahora qué?

Hoy en día todos estamos concienciados de que la igualdad entre ambos sexos es una realidad, por lo menos en el papel. Y, ciertamente, hay cosas que están cambiando. Apenas han pasado diez años desde que la Filarmónica de Viena, tan conocida por darnos siempre la entrada en el nuevo año a ritmo de Strauss y Radetsky, decidiera admitir alguna mujer como miembro de pleno derecho de su plantilla. Resulta sorprendente, a día de hoy, tener que hacer cada primero de enero un gran esfuerzo visual para encontrar alguna mujer en tan insigne orquesta, cuando el número y la calidad de las profesionales ya es una realidad hace tiempo. En contraposición cabe señalar que la directora alavesa Inma Shara, una de las pocas directoras que dirigen orquestas de primer orden, ha estado al frente de ésta, siendo este hecho claro reflejo de que los tiempos cambian.

En el polo opuesto encontramos otros ejemplos como los de Isabel de la Calle, al frente de su "Orquesta Femenina de Barcelona", creada antes de la Guerra civil española, interrumpida por ésta y con continuidad hasta los años 50. En la actualidad existen diferentes orquestas completamente formadas por mujeres profesionales, como la Orquesta Sinfónica de Mujeres de Madrid

"OSMUM", proyecto empresarial especializado en dar una oportunidad a mujeres directoras y compositoras.

En el resto de las plantillas profesionales la mujer se va incorporando poco a poco en todos los puestos; por ejemplo, la Orquesta Nacional, después del último concurso oposición, cuenta con una extraordinaria concertino donostiarra, Ane Matxain.

Pero para alcanzar la plena normalización en este campo, el camino va a ser largo. Cuesta ver direc-

la ausencia casi total de la mujer en el arte de la música se debe más bien al modo en el que se cuenta la historia que a la falta de actividad musical por parte de las mujeres

toras en los principales escenarios y, paradójicamente, sólo la estupenda rubia que anuncia un conocido champú en la televisión parece haber alcanzado el suficiente reconocimiento por el momento, y profesionales no faltan.

Sobre todo esto es interesante conocer la opinión de la compositora Teresa Catalán. Ella misma, en una entrevista publicada en este número, expone sus ideas y su experiencia a este respecto.



(Ilustración del banco de imágenes y sonidos del CNICE)

La situación profesional tiende a normalizarse, pero tendrán que pasar algunos años más para que sólo la capacitación profesional sirva de rase-ro. Cuesta ver una saxofonista de jazz al frente de una formación propia en los principales festivales; el jazz, tan involucrado en los conflictos sociales y raciales, tiene también un largo camino que recorrer.

Un vistazo al futuro

Lo que está por llegar se puede analizar observando la situación que se está viviendo en las escuelas de música en la actualidad, ya que de éstas saldrán los profesionales del futuro. ¿Alguien sabe cuántas escuelas de música llevan el nombre de alguna compositora insigne en Navarra? Yo no he encontrado ninguna en los listados del Gobierno de Navarra.

Si echamos un vistazo a la realidad que atraviesan las escuelas de música hoy en día en lo que a coeducación se refiere, y más concretamente a la Escuela de Música Hilarión Eslava de Burlada y Villava, podemos deducir que las alumnas van poco a poco introduciéndose en familias de instrumentos tradicionalmente masculinas, como la percusión y el viento metal. Hay muchas trompetistas y alguna trombonista, y aunque menos son las que se animan a coger el bombardino o la tuba, afortunadamente ya encontramos algunas.

En general, el viento madera es lo más equilibrado: clarinetes, saxofones, oboes... Así mismo, es significativo el cambio que ha dado la flauta travesera en los últimos años: de ser un instrumento predominantemente masculino se está convirtiendo en uno mayoritariamente elegido por alumnas. En la cuerda el equilibrio predomina, si bien el alumnado masculino aumenta en la medida que el instrumento es mayor, con una excepción, el arpa, que siempre ha sido y sigue siendo, un instrumento femenino.

Otros instrumentos como el piano, la guitarra o el acordeón mantienen la tendencia natural de las escuelas en las que cada vez es mayor el número de alumnas frente al de alumnos. En muchas ocasiones, a la hora de elegir un instrumento, al contrario de lo que pueda parecer, son los padres los que muestran mayores prejuicios que los indecisos debutantes.

Para tomar un poco más de conciencia de todo esto y conocer algunos datos, os propongo ver los siguientes vídeos, que se encuentran al final del artículo. La escuela de Música "Hilarión Eslava" de Burlada y Villava celebra este año su 25 aniversario, y nos hemos colado en uno de los ensayos de su orquesta y escolanía para poder ver qué realidad coeducativa existe en este centro. Hemos hablado con Rosa Zufiaurre, su directora, para que nos diera algunos datos sobre el funcionamiento del centro.

Como conclusión me gustaría señalar que la música, considerada tradicionalmente como un lenguaje universal que está por encima de cuestiones sociales y políticas, está viviendo una transformación gradual y lógica, sin traumatismos. Todo se normaliza sin mayores sobresaltos, creo que es un arte fácilmente adaptable a condicionamientos tan mundanos como el del género, la raza, la clase social, la edad o la identidad sexual. La directora

de orquesta Gloria Isabel Ramos Triano, en una entrevista respondió así a la pregunta:

Como conclusión me gustaría señalar que la música, considerada tradicionalmente como un lenguaje universal que está por encima de cuestiones sociales y políticas, está viviendo una transformación gradual y lógica, sin traumatismos.

-¿Considera que por su condición femenina posee una sensibilidad mayor a la hora de dirigir la orquesta?

-No. Creo que ser mujer u hombre (risas) es independiente. Hay muchas mujeres muy sensibles, hay muchos hombres muy sensibles, al igual que menos sensibles. Por supuesto, el hecho de ser mujer u hombre te condiciona pero no de una manera estricta o predeterminada. Hay muchas facultades dentro de la persona, al margen del hecho de ser hombre o mujer.

ver entrevista Marco Bellizi y Rosa Zufiaurre



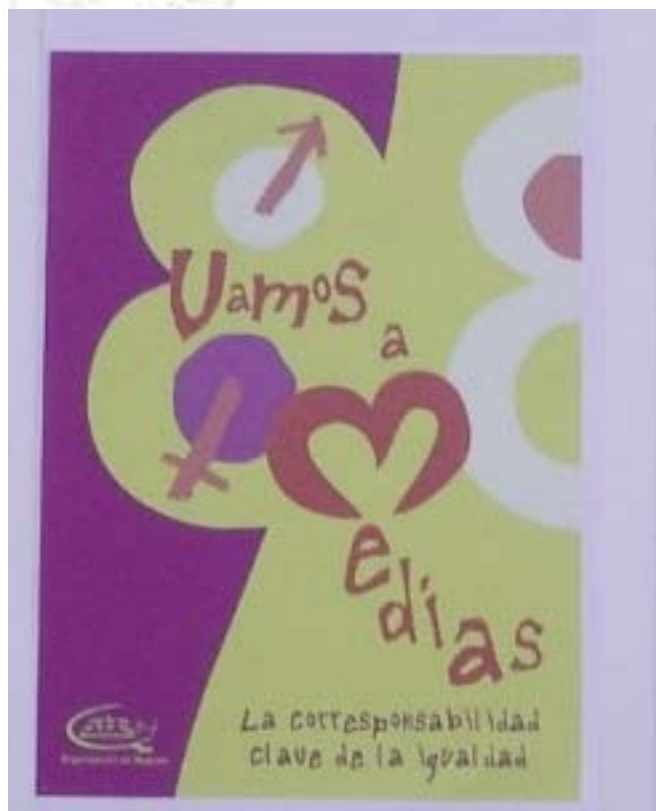
ver vídeo musica y coeducación



La coeducación: ¡Vamos a medias!

Maite Mola, profesora de Matemáticas del IES Pablo Sarasate de Lodosa (Navarra)
maitemola@telefonica.net

Hezkuntza indarkeriaren aurkako borrokarekin lotu behar dugu, eta borroka horren barruan emakumeen aurkako indarkeria, bere arrazoiak eta ondorioak azpimarratu. Hezkuntza-sistematik, estamentu guztietatik eta ikasgai guztietatik "elkarhezi" behar dugu, elkarkidetzaz landu behar dugu, hau da, berdinak bezala hezi.



contra la mujer, por el simple hecho de serlo, y que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual, psicológico o emocional, ya sea en la vida pública o en la privada. Es un fenómeno que tiene que ser combatido desde el parvulario, y sólo se puede combatir desde una educación basada en que las personas somos iguales.

Normas y valores que se deben transmitir en los centros escolares

El centro escolar es un espacio ideal para fomentar valores como el respeto, la igualdad dentro de la diversidad, la comprensión hacia los y las diferentes y el espíritu crítico. Esos, entre otros, son los valores que hay que transmitir, porque son antagónicos a cualquier modalidad de violencia. Por ser un lugar donde se aprende a pensar, a descubrir y a analizar, es idóneo para fomentar la paz y prevenir la violencia. Es imprescindible también tener claro que ante la violencia en general no valen posiciones ambiguas ni tolerantes, y mucho menos en los espacios educativos, rechazando contundentemente la violencia y contraponiendo a ésta el diálogo y la empatía.

Trabajar para prevenir la violencia es ayudar a construir relaciones satisfactorias entre los humanos, relaciones paritarias y justas.

Ya sabemos que para acabar con cualquier opresión milenaria no es suficiente cambiar el modelo educativo, también hay que cambiar el económico, el social y el cultural, pero en lo que afecta al sistema educativo, debemos centrarnos en lo que se puede hacer, y lo fundamental es pasar de la escuela mixta a la coeducativa: la igualdad ya se ha demostrado que no se consigue por el mero hecho de estar chicos y chicas en clase juntos.

El concepto de coeducación se refiere a una educación en la que la jerarquía de género desaparezca ("lo masculino es superior"), y en la que no tengan cabida ni los roles preestablecidos ni los este-

Introducción

En los centros escolares ha llegado el momento de estudiar y dar soluciones al acoso entre iguales, entre el propio alumnado, denominado bullying. La muerte de Jokin en Hondarribia sensibilizó a la población de que es un fenómeno terrible y digno de ser estudiado y erradicado. En los medios de comunicación nos informan cada tres o cuatro días de la muerte de alguna mujer en el Estado español (28 en lo que va de 2007, más de 5 al mes), a manos de su pareja o ex pareja. Pero ni aún con estas impresionantes cifras, abordamos de forma sistemática desde la enseñanza la violencia hacia las mujeres (o de género). Debería ser una cuestión vital estudiar por qué se produce esta modalidad de violencia y sus consecuencias, sociales, laborales, etc., en el ámbito educativo, desde el que podemos poner nuestro grano de arena para avanzar hacia la igualdad real.

En un artículo de estas características, no podemos teorizar excesivamente, pero algún concepto sí conviene aclarar. Llamamos violencia de "género" a todo acto de violencia que se ejerce

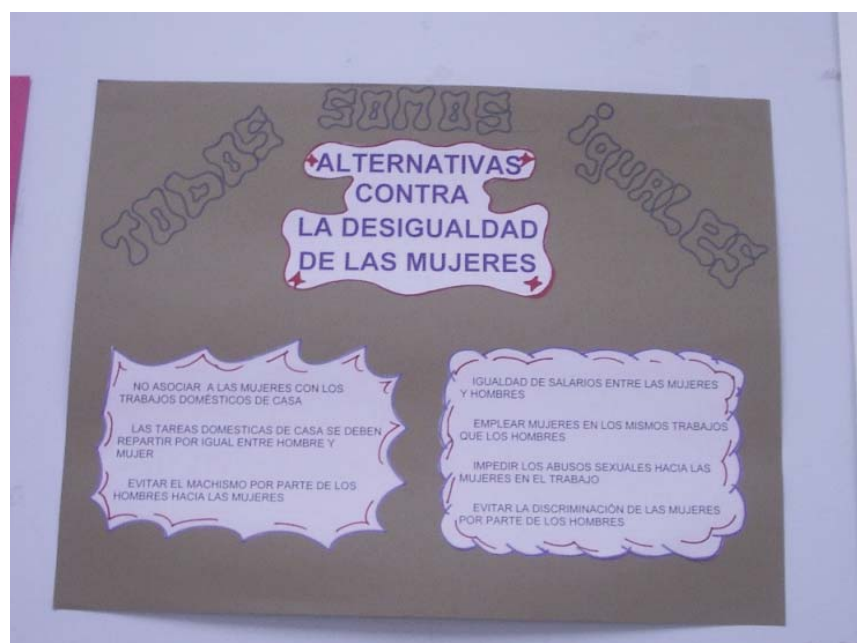
Trabajar para prevenir la violencia es ayudar a construir relaciones satisfactorias entre los humanos, relaciones paritarias y justas.

reotipos (los chicos son más brutos, pero más inteligentes). Se trataría de fusionar las pautas culturales denominadas "femeninas" (dulzura, ternura,...) y las "masculinas" (valor, audacia,...) en un proceso de integración para promover la igualdad, compensando las deficiencias familiares y sociales y evitando el "currículo oculto" desde el que continuamente transmitimos actitudes y códigos sexistas de forma inconsciente.

¿Qué hacer?

En primer lugar, tener claro que la desigualdad de género es un problema que afecta en potencia a más del 50% de la población y por tanto especialmente denigrante. Sólo implicando a toda la Comunidad escolar, madres, padres, profesorado, alumnado, personal no docente y administración educativa, el resultado será óptimo.

En lo que se refiere al profesorado, desde nuestro puesto de trabajo podemos hacer muchas cosas. La más sencilla, pero la más difícil, es utilizar nuestras propias materias para prevenir, orientar y fomentar aquellas conductas y valores que antes mencionábamos, como la capacidad de diálogo, el espíritu crítico, la igualdad entre las personas, la tolerancia, la diversidad...y aprovechar cualquier coyuntura dentro y fuera del aula para rechazar el individualismo, la insolidaridad, la discriminación, y todo aquello que implique ataques a lo que se considera diferente (léase inferior).



Partiendo de que la coeducación no está interiorizada en el propio profesorado, debido a un poso cultural y a una visión de la vida en masculino de la que en muchos casos no somos conscientes, la formación en estos temas se hace imprescindible.



La ideal sería en el propio Centro, y para el conjunto del Claustro.

Un ejemplo para la clase de Matemáticas, adaptable a otras materias

Como cuestión general, es importante trabajar en un entorno de reflexión para mejorar el aprendizaje de todos. Esto sobre todo beneficia a aquellos y aquellas que tienen menos oportunidades en la vida cotidiana para dedicarse a pensar fuera del centro, por cuidar hermanos y hermanas, hacer tareas domésticas, etc.

Hay que cuidar extremadamente el lenguaje, incluir a todas y a todos, e intentar no utilizar ejemplos con roles y estereotipos (el padre sale a trabajar y la madre se queda en casa limpiando...).

Hacer encuestas, recoger datos y estudios donde aparezca la mujer en cifras, preguntar el tiempo que dedican hombre y mujeres en las familias respectivas a actividades domésticas, buscar datos de los empleos femeninos o masculinos, porcentaje de mujeres en puestos de responsabilidad frente a hombres, índices de pobreza, de analfabetismo, de desempleo, etc. Utilizarlo como objeto de estudio estadístico, ayuda mucho a aproximarnos al problema de una forma no empírica. El alumnado ve con sus propios ojos y con datos de fuentes solventes que la desigualdad no es teórica, sino real y de gran escala, quedándose generalmente asombrado.

Es conveniente dotar de intuiciones geométricas apoyándonos en materiales adecuados en el aula, ya que hay chicos y chicas que por los juegos de su infancia han desarrollado poca o nula visión espacial. Esto sin duda les condicionará a la hora de elegir los estudios superiores, por lo que hay que paliarlo desde las clases de matemáticas, tecnología o dibujo.

Todo esto se puede hacer desde el currículo de cada curso, incluyendo biografías de mujeres, en nuestro caso matemáticas, o de otras especialidades. No vamos a dar nombres de mujeres matemáticas, las podemos encontrar en montones de libros y en Internet, pero las pautas que debemos transmitir no deben centrarse sólo en su ocultación en la historia, sino en conocer sus dificultades y sus logros para educarse (hasta el siglo XX ni podían ir a la Universidad en muchos países), para poder trabajar, ocultándose muchas veces detrás del nombre de su marido que se llevaba toda la gloria, la cantidad de anécdotas frívolas que se conocen de algunas, y lo poco de sus trabajos. En definitiva, señalar que sus problemas no eran excepcionales, sino generales para todas las mujeres de su época y también para las mujeres de todas las épocas.



Conclusión: Educar en igualdad exige trabajar en varios frentes, bastante complejos y muchos de ellos ocultos, disfrazados de normalidad y conformismo. La tarea es complicada, y el éxito dependerá de los recursos humanos y materiales con los que contemos desde los consejos escolares, Apymas, claustros de profesores y organizaciones estudiantiles. Debemos conseguir que esta batalla se gane y coeduquemos, ya que prevención equivale a menos violencia.

Bibliografía

ALTABLE, C. (2000): *Educación Sentimental y Erótica para Adolescentes*, Madrid, Miño y Dávila Editores.

AMORÓS, C. (1991): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona: Anthropos , .

ETXEBERRÍA, X. (1985): *La educación ante el fenómeno de la violencia*, Hitz Irakaskuntza, mayo.

URRUZOLA ZABALZA, M. J. (2004): *Guía para chicas. Como construir tu propio modelo de belleza*, Bilbao, Maite Canal editora.

XARES, J.(2004): *Educar para la Paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz,

ZURBANO, J.L.: *Educación para la paz*, Pamplona, Gobierno de Navarra. Departamento de educación y cultura.

Enlaces:

<http://aeolodosa.blogspot.es/>

<http://maitemola.blogspot.com/>

Fotos: Todas las fotos incluidas en el reportaje son de trabajos realizados con el alumnado de AEO de 4º de ESO del IES Pablo Sarasate, el curso 2006-2007.

Coeducación y literatura

**Carolina Miguel Durantes, profesora de Lengua y Literatura
(IES Marqués de Villena, Marcilla)**

Literatura klaseetan ezin ditugu besteek antolatutako eta ezarritako edukiak errepikatu besterik gabe, elkarbizitza irakasleok ere bagarelako.

Gaur egungo kultura eta pentsamendua tradizio luze batetik dator. Tradizio honetan zenbait ideia zalantzan jarri gabe onartu dira orain dela gutxi arte.

Como profesores y educadores o formadores en coeducación, no podemos limitarnos en nuestras aulas de literatura a una simple reproducción de conocimientos establecidos y dirigidos por otros.

Nuestra cultura y pensamiento actual es fruto de una larga tradición en la que ciertas ideas se han ido asentando sin que, hasta no hace tanto, fueran cuestionadas.

Sin duda, mucho hemos avanzado en algunos campos, aunque aún seguimos padeciendo rémoras difíciles de superar. Si no tomamos partido en este difícil asunto que es el de la educación, y sobre todo, el de educar en la igualdad, poco podremos mejorar. Quizá a estas alturas, algunos piensen que hablar de igualdad entre hombres y mujeres es una cuestión de feminismo trasnochado. Pero, realmente, no lo creo así. Cada día en las noticias vemos el maltrato a mujeres, e incluso la muerte de estas a manos de sus maridos. O la lapidación de una mujer en vivo y en directo. Esto me parece más que suficiente para llevar a cabo una campaña de concienciación y educación en el aula. Con ello, no quiero decir que no existan diferencias entre niños y niñas, mujeres y hombres (algunas evidentes), pero no precisamente en lo concerniente a la igualdad de derechos y obligaciones en nuestra sociedad. Si bien es verdad que la mujer ha conseguido mucho en este difícil mundo patriarcal, y sobre todo en las últimas décadas, creo que la batalla no está ganada.

Todavía, y aunque cada vez menos, siguen apareciendo encuestas sobre la igualdad entre hombres y mujeres en temas tales como el reparto de tareas domésticas, el sueldo, la ocupación de cargos de máxima responsabilidad ... En ningún caso es una cuestión baladí, puesto que todavía quedan obstáculos que superar.

Naturalmente, estas cuestiones parecen no ser nuevas, puesto que tienen su origen y fundamento en épocas anteriores. Y entre ellas debemos situar a la Edad Media en un lugar privilegiado, puesto que en este periodo las ideas heredadas de la tradición bíblica y en parte de la tradición oriental fueron

objeto de comentario.

En el área de literatura, me parece, es necesario hacer una lectura profunda de esos textos escritos por hombres que hablan sobre la mujer. En muchos casos vamos a encontrar claramente una



visión misógina de ésta, lo que no significa que no existan textos escritos por hombres en defensa de la mujer. Estos, sin embargo, son más difíciles de encontrar y menos si lo queremos hacer en un manual de literatura al uso.

El papel de la mujer va cambiando a lo largo de la Edad Media, pero la idea de que es moral e intelectualmente inferior al hombre no da lugar a discusión. Así, Alfonso X el Sabio en *Las siete Partidas*, la obra jurídica más importante escrita durante su reinado, hace referencia a la mujer. Ángeles Rodríguez Iglesias en *La mujer en la literatura* lo menciona como autor excepcional porque "para él la mujer no es objeto de solaz

(recreo) para el hombre sino su compañera..." y es verdad que aparecen aspectos que beneficiaban a la mujer, pero no podemos obviar pasajes como "Por

Nuestra cultura y pensamiento actual es fruto de una larga tradición en la que ciertas ideas se han ido asentando sin que, hasta no hace tanto, fueran cuestionadas.



qué la mujer no puede ser abogado" (Partida III, título 6, ley 3) o "Por qué las mujeres son poco regaladoras" (Partida IV, título 2, ley 3)"; o este comentario "¿Qué es la mujer? Confundimiento del hombre, bestia que nunca se harta, cuidado que no tiene fin, guerra que nunca queda, peligro del hombre que no tiene en sí medida... porque son las mujeres naturalmente codiciosas y avariciosas ..." (Alfonso X el Sabio, *Primera Crónica General*, c. 1272 [p. 73]).

Así mismo, cabe comentar aquí el contenido de numerosos libros de cuentos de origen oriental traducidos a lo largo del siglo XIII en los que aparecen ataques directos a la mujer. Sin duda, algunos de los más famosos son *Calila e Dimna*, *Sendebar* o *El libro de los engaños*, este último mandado traducir por el hermano de Alfonso X. En él se muestran los engaños de que son capaces las mujeres. Como ejemplo podemos leer "Ejemplo del mancebo que no quería casar hasta que supiese las maldades de las mujeres".

En lo concerniente a Don Juan Manuel y *El Conde Lucanor*, mientras que para Robert R. Archer en este autor podemos ver ejemplos positivos de la mujer, M. Ángeles Rodríguez piensa que "es tal la galería de pérfidas y perversas mujeres las que nos muestra, que podrían figurar al lado de las del *Libro de los engaños* (*La mujer en la literatura*, Gobierno de Navarra). Un buen ejemplo de esta crítica a la mujer aparece en *Lo que sucedió a un mozo que casó con una muchacha de muy mal carácter*. Y aunque llevado al extremo, Don Juan Manuel deja claro que la mujer debe estar bajo la autoridad de su marido.

Por *El Libro de buen amor* van a desfilar toda una serie de féminas de lo más variopintas: una monja, una mora, una alcahueta, una serranilla...

y, aunque no va a aparecer una crítica ácida dirigida a la mujer, no va a faltar cierto guiño a la mentalidad misógina de la época. Así en *De las propiedades que las chicas han* la ironía queda clara: "Por ende de las mujeres la mejor es la menor".

No podemos dejar de mencionar a Alfonso Martínez de Toledo, Arcipreste de Talavera y su *Corbacho y Reprobación del mundo*. La segunda parte de este libro trata de "Los vicios, tachas y malas condiciones de las mujeres..." Las mujeres encarnan todos los pecados capitales, y el autor va a mostrar numerosos ejemplos, y para ello se va a servir de ejemplos bíblicos interpretándolos de la forma más negativa posible, como, por ejemplo, el caso de David y Betsabé (Reyes I, 1), en el pasaje bíblico no se dice que esta se bañara desnuda con la intención de que la viera David.

Ya a finales de la Edad Media y a caballo con el Renacimiento encontramos una obra de gran importancia, *La Celestina*. Aparece en una época de grandes crisis y cambios (1499). En lo cultural, vendrán dados por la llegada del influjo italiano del Renacimiento. Todas las mujeres que aparecen en la obra son reflejo de una nueva sociedad, de una nueva mentalidad. Viven dentro de un ambiente cosmopolita, pero todavía no participan de forma totalmente activa en el terreno laboral.

Fernando de Rojas dota a sus personajes de vida propia, cada uno de ellos se va a expresar según le corresponde. Por tanto, se perciben dos clases sociales claras. Por una parte la nobleza, representada por Alisa y Melibea. Por otra parte, el pueblo encarnado en Celestina, Elicia, Areúsa y Lucrecia. Pero, a pesar de la diferencia social, todas sienten, aman, sufren...



Mucho podríamos hablar de Celestina, el personaje principal; es astuta, avariciosa, su lema parece ser "a tuerto y a derecho, nuestra casa hasta el techo", individualista y autosuficiente, no necesita de ningún hombre para sobrevivir, se vale de sus mañas; es hedonista y esto lo vemos en ese exhortar a los jóvenes al disfrute de la vida. La alcahuetería no es sólo para ella una forma de ganar la vida, sino también una misión: se siente comprometida a propagar el gozo sexual. Constituye, por tanto, un elemento subversivo de la sociedad. En el acto XII aparece de forma clara el posicionamiento de Celestina "vivo de mi oficio y como cada cual oficial del suyo muy limpiamente. A quien me quiere no .lo busco. De mi casa me vienen a sacar. En mi casa me ruegan. Si mal o bien vivo, Dios es testigo de mi corazón."

Melibea es el verdadero personaje trágico. Algunos críticos piensan que es víctima del conjuro de Celestina. Para otros, la alcahueta hace que descubra su amor por Calisto sólo con las palabras. Esperanza Gurza, en su libro *Lecturas existenciales de la Celestina*, dice que Melibea es el personaje más ennoblecido por el amor. Le caracteriza su determinación y autonomía.

Entre las prostitutas destaca la personalidad de Areúsa, reflejo de la crisis de valores medievales. Importa la conciencia de ser por sí



La manipulación de lo femenino a favor del canon patriarcal ha minado el papel de las mujeres escritoras, ignoradas, algunas, hasta no hace mucho, y otras, infravaloradas. Por ello me parece necesario que el profesor, desde el aula de lengua y literatura, tome conciencia de esa marginación femenina, y reconozca la labor literaria de las autoras que lucharon por abrirse camino en el mundo del arte dominado por el hombre.

mismo; en ella el individualismo de La Celestina alcanza todo su sentido crítico y dramático. "Las obras hacen linajes... procure de ser cada uno bueno de por sí y no buscar la honra en sus pasados. Que jamás me precié de llamarme de otro sino mía."

Uno de los criados, Sempronio, pone la nota claramente misógina. En el primer acto, habla mal de las mujeres, siguiendo la corriente aristotélica.

De Celestina dirá: "Hace ya tiempo que conozco en esta vecindad a una vieja barbuda que se dice Celestina, hechicera, astuta, sagaz en cuantas maldades hay."

Después de hacer este breve recorrido por algunas de las obras medievales más destacadas, no está de más recordar la notoria ausencia de obras escritas por mujeres. ¿Significa esto que durante la Edad Media las mujeres no escribían? Por supuesto que no. Un claro ejemplo de ello es Leonor López de Córdoba. A pesar de haber inaugurado un nuevo género con sus *Memorias*, el autobiográfico, su obra ha sido ignorada durante siglos.

Otro caso llamativo es el de Doña Caro Mallén de Soto, hoy una autora olvidada a quien en el siglo XVII sus colegas masculinos llamaban "la décima musa sevillana" y "la insigne poetisa que ha hecho muchas comedias representadas".

La manipulación de lo femenino a favor del canon patriarcal ha minado el papel de las mujeres escritoras, ignoradas, algunas, hasta no hace mucho, y otras, infravaloradas. Por ello me parece necesario que el profesor, desde el aula de Lengua y Literatura, tome conciencia de esa marginación femenina, y reconozca la labor literaria de las autoras que lucharon por abrirse camino en el mundo del arte dominado por el hombre.

Prevenir la violencia entre sexos mediante la educación sexual

Isabel Pozueta Fernández, (Lcda en Sociología) y Rocío Ibáñez Espinal, (Trabajadora Social)

Expertas en Sexología: Educación y Asesoramiento sexual

Directoras Centro de Atención a la Pareja y Atención Sexológica BIOD

isabelrociobiod@terra.es

Nondik joan den sexologiatik egin dugun bidaia aurkezten dizuegu. Bidaia hau guraso eta hezitzaileekin konpartitu dugu, eta gure ondorioak ere gaineratu ditugu. Azken finean, emakumeok eta gizonok hausnarketa egiten, hurbilketa bilatzen, gatazkak beste era batean kudeatzen ikasten, harremanetarako esparru berri bat sortzen bidaia bete dugu.

Desde la sexología, sexo es lo que nos diferencia y distingue a las mujeres y a los hombres, entendiendo esta diferencia como un valor a cultivar: Ser mujer, ser hombre. Y Sexología es la ciencia que estudia la relación entre los sexos.

Queremos compartir este artículo con vosotras y vosotros desde nuestra aportación sexológica.

Cuando nombramos sexualidad, sexología.... nos vienen muchas ideas, palabras a la cabeza. Desde la sexología, sexo es lo que nos diferencia y distingue a las mujeres y a los hombres, entendiendo esta diferencia como un valor a cultivar: Ser mujer, ser hombre. Y Sexología es la ciencia que estudia la relación entre los sexos.

Hace aproximadamente cinco años, con motivo del día contra la violencia "hacia las mujeres", "sexista", "doméstica", "de género"... ¿cómo denominarla?, en nuestro caso "violencia entre los sexos", compartimos nuestras reflexiones en un artículo en la prensa. En dicho artículo destacábamos la importancia de trabajar la prevención a través de la educación sexual, construyendo identidades de mujeres y hombres fuertes, orgullosos y orgullosas de lo que son, posibilitando relaciones horizontales entre los sexos, aprendiendo a gestionar de forma no agresiva nuestras dificultades, conflictos y desencuentros, sin caer en el discurso victimista que, entonces y en la actuali-

dad, impiden abordar el tema desde una óptica de búsqueda de soluciones. Han pasado los años y seguimos apostando por estos planteamientos que en su día hacíamos, partiendo de los principales pilares de la educación en la actualidad: la familia y la escuela.

El Proyecto Relaciona, en el que colaboran el Departamento de Educación y el Instituto navarro por la igualdad, nos ha brindado la posibilidad de trabajar estos aspectos durante el curso actual en las Escuelas infantiles de Aoiz, Mutilva Baja y Ablitas, Ikastola Andra Mari de Etxarri-Aranatz y Colegio Público Patxi Larraínzar.

En estos cinco centros han participado conjuntamente profesionales de la educación y madres y padres, haciendo suyos los objetivos del Proyecto Relaciona:

- Reflexionar sobre la importancia de la práctica docente en los cambios de modelos y valores que se asocian a la masculinidad y a la feminidad.

- Prestar atención a las relaciones y a la comunicación como medio imprescindible para eliminar la violencia.
- Promover la reflexión sobre violencia en los centros educativos y apoyar acciones dirigidas a eliminarla, prestando especial atención a la que se ejerce contra las mujeres.

Desde el inicio de estos seminarios, nuestro planteamiento ha ido encaminado en primer lugar a situar el tema de las relaciones entre niñas y niños, chicas y chicos, en definitiva relaciones entre los sexos, desde la Sexología Sustantiva. Creemos enriquecedor desarrollar qué aporta esta disciplina, así analizamos conceptos como Sexo, Sexualidad, Erótica, Amatoria, conceptos troncales a la hora de acercarnos a la realidad de los sexos.

Analizamos el concepto Sexo como una categoría no absoluta, una categoría viva que se va haciendo día a día. Hablamos de la identidad, del ser mujer, del ser hombre, de las identidades por la gran diversidad de maneras existentes de ser mujer y de ser hombre, dentro de lo que



denominamos la intersexualidad, hecho que se inicia antes incluso de que veamos la luz con el nacimiento y que finaliza con la muerte.

En esta identidad se van entremezclando aspectos biológicos, corpóreos, significados propios y de los y las que nos rodean, valores, expectativas, vivencias, relaciones... En definitiva, una cascada de hechos que van construyendo nuestro ser mujer y nuestro ser hombre. Esta cascada compuesta por multitud de gotas singulares nos lleva a resultados de ser hombre y ser mujer muy diversos, y precisamente esa diversidad es la que enriquece nuestra existencia, muy lejos de la uniformidad aniquiladora de las peculiaridades de cada mujer y de cada hombre.

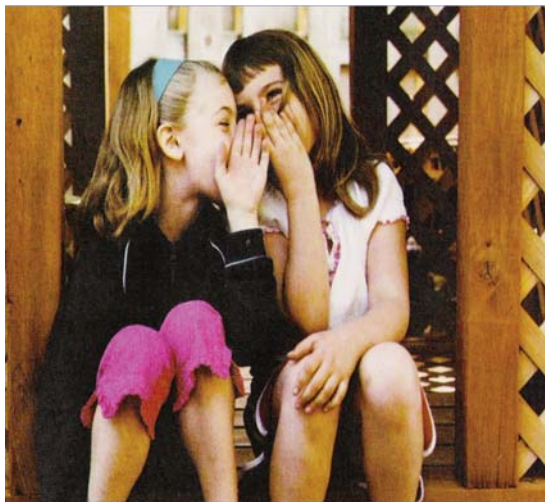
Al mismo nivel que el concepto sexo, situamos el concepto sexualidad, ¿cómo me vivo como mujer?, ¿cómo me vivo como hombre? Sin duda, algo en continuo cambio en el transcurrir del proceso de hacernos mujeres y hombres. Aún reconociendo que podríamos clasificar dos sexualidades ateniéndonos al concepto sexo, sexualidad femenina, sexualidad masculina, dentro de esta gran diversidad del ser también se plantea una gran diversidad del vivirse como mujer y como hombre, diversidad de sexualidades y de orientar nuestro deseo y nuestra atracción.

Avanzamos un paso más y nos adentramos en la erótica, como expresión de nuestra sexualidad, ¿cómo nos expresamos? Las conductas sexuales, las fantasías, el deseo... en fin, el habla sexual a través de los sentidos. Y todo ello desde esa gran diferencia que nos separa y a la vez nos une y nos lleva hacia el encuentro de hombres y mujeres.

La amatoria nos muestra el escenario del encuentro, de relación y búsqueda del otro y otra. A este escenario se trasladan nuestras identidades y nuestras vivencias particulares como mujeres y como hombres. Hablamos de relación, y hablamos, por qué no, de conflicto, de los encuentros y los desencuentros.

A grandes rasgos éste es el mapa que guía nuestra andadura y reflexión a lo largo de las sesiones de trabajo y que nos ha llevado a:

- Reflexionar sobre las "gotas" que cada cual como profesional de la educación o en la familia aporta al caudal de la identidad de los niños y las niñas que educa. Tanto a los 18 meses como a los 6 años como a los 12.
- Ser conscientes y partícipes de lo que estoy ofreciendo y dando en la construcción de la identidad sexual de los niños y las niñas con los que convivo día a día. Qué modelos, expectativas, valores, significados, imperativos... estoy ofreciendo desde lo público y desde lo privado.
- Entender los procesos de sexuación, que construyen de forma diferencial a mujeres y hombres, ayudará a entender dónde hay discriminación y dónde hay identidad.
- Reconocer que nos hacemos en relación a la otra, al otro: ser mujer es no ser hombre, pero ser mujer no es negar al hombre, ni ser hombre negar a la mujer. No planteamos polarizaciones, sino grados de ser en



el continuo de las identidades en el que todas y todos nos sentimos reflejados. Hablamos de intersexualidades con resultados diferentes de ser mujer y de ser hombre.

- Valoramos la diferencia. Nos planteamos como objetivo que hombres y mujeres se vivan, se reconozcan, se sientan y cultiven como tales.

- Planteamos una reflexión sobre las actitudes que tenemos con respecto a estas realidades. Qué significados damos a ser hombre y ser mujer, como a la relación entre estos. Nos hemos querido acercar a las lecturas de estos hechos, a las emociones y la

manera de actuar que conllevan.

- Posibilitamos una actitud de cultivo, de acercamiento, reconocimiento y comprensión, aceptando que hay tantas formas de andar por la vida como diversidad de mujeres y hombres.
- Nos acercamos a la agresividad como expresión humana enérgica de una emoción y reconocemos su inevitable existencia. Desde este reconocimiento, trabajamos su gestión y canalización en positivo, facilitando el encuentro y alejando de una expresión más violenta generadora de sufrimientos.
- Agresividad como elemento sexuante.
- Planteamos una actitud crítica hacia el discurso victimista que convierte a la mujer en un ser indefenso e infantil, no sujeto dueña de su existencia. Y al hombre como culpable inevitable.

Estos son los distintos caminos por donde ha discurrido nuestro viaje desde la sexología. Un viaje compartido con madres y padres, con profesionales de la educación y con nuestras aportaciones. En definitiva, un viaje de mujeres y hombres reflexionando, buscando acercamientos, encuentros, aprendiendo a gestionar los conflictos de otra manera, a crear un nuevo marco de relación.

Nuestro punto de llegada se concreta en los hogares, el patio de la escuela, la propia clase, donde chicos y chicas, puedan expresarse tal y como son, orgullosos y orgullosas de sus identidades, de lo común y de lo diferente en cada sexo, con unas relaciones gratas y satisfactorias, con posibilidades para los encuentros entre los sexos desde el deseo, las ganas de compartir, reconociendo las diferencias y diversidades.



La coeducación y el mundo de la música: Teresa Catalán

Jokin Zabalza (Conservatorio Superior Pablo Sarasate)

Consuelo Allué (CAP Pamplona)

Teresa Catalán (Iruñea, 1951) musikagilea, gaur egun Madrilgo Goi Mailako Kontserbatortioan Konposizio eta Instrumentazio arloan katedraduna da. Iruñeko Pablo Sarasate Kontserbatorian musika ikasketak hasi zen. Bere musika formakuntzan Fernando Remachak, Agustín Gómez de Aciluk eta Ramon Barcekek eragin handia izan dute. Iruñeko Taldearen partaide izan zen. Argitaratutako lanen artean, Las mujeres y la música (RNE, RTV música, 1990) eta Obra de cámara (Ars Incognita, vol. 5, 2003) aurkitu daitezke.

Consuelo Allué: Si te parece, comenzamos hablando sobre tu experiencia como alumna y después pasamos a lo que percibes hoy en día. En la escuela, en el instituto, en el conservatorio, ¿cómo fue tu experiencia desde el punto de vista de la coeducación, la convivencia en las aulas entre chicos y chicas?

Teresa Catalán: Los primeros pasos escolares fueron en un colegio de monjas que no era mixto. Desde otro punto de vista pero importante porque me marcó mucho, tuve la fortuna de nacer entre las paredes del Museo de Navarra, y eso hizo un poco especial mi infancia, porque aquel lugar encerraba experiencias alucinantes para un niño. Mis juegos estaban entre mosaicos grecorromanos, o las rayas del pantalón del Marqués de San Adrián, pintado por Goya, que tenía que contar cuando mi padre pretendía que estuviera quieta...

En el Museo había un salón de actos con un piano de cola, y con mirada de niño sentía que de repente entraba alguien, se sentaba y aquel mueble sonaba casi tan bien como la radio, que era lo que escuchábamos en casa. Mi padre no me dejaba estar allá porque o había mucha gente o molestaba... Siempre rebelde, me escondía entre las butacas del auditorio y escuchaba. Así decidí que yo también iba a hacer sonar aquello. A los seis años le dije a mi padre que iba a ser músico y él encantado: ¡Fíjate qué bien, la nena va a

A los seis años le dije a mi padre que iba a ser músico y él encantado: ¡Fíjate qué bien, la nena va a tocar el piano!

tocar el piano!

La música empezó a convertirse para mí en la magia de vivir, en la realidad, en lo que era más fuerte, más potente, y se arraigó. Primero en el colegio. Había una religiosa que era mejicana y muy entusiasta con las artes, que fue mi primera profesora de música. Aquella monja y el piano del museo son recuerdos felices de mi infancia.

Muy pronto fui al conservatorio. En casa las cosas iban regular, porque en el cole mi respuesta era muy rebelde, aunque en el conservatorio iba muy bien. Mi padre, cuando empezó a ver que aquello tenía un camino profesional, se empezó a poner nervioso porque estaba convencido de que tocar el piano está muy bien, pero ser pianista no era un futuro aconsejable por lo que se le encendieron todas las alarmas. Entonces empezó la lucha tremenda de reivindicar en casa aquello que tenía tan claro, que era dedicarme a la música.

Jokin Zabalza: ¿Tú crees que el dedicarte

profesionalmente a la música era más difícil por el hecho de ser mujer?

T.C. Sí, era más difícil y en casa tenían miedo. En aquellos momentos, el profesional de la música era el perfil de un hombre, pero además se sabía poco de la profesión relacionada con la música clásica. En el mundo local al que se aspiraba, había mucho más profesional de la música de bar, que no era adecuado para una mujer, y que no era, claro, lo que mi padre tenía en su sueño para una hija, su ideal era la universidad. Recuerdo verlo tristes con el tema, en una especie de drama: ¡Dios mío, va a ser músico! Tuve que hacer un pacto en



casa para estudiar algo que garantizase una "salida" profesional. Sólo si la terminaba podría elegir lo que quisiera. Supongo que la idea era que el esfuerzo de simultanear estudios me hiciera abandonar el empeño y además, aunque no "hacía una carrera", por lo menos tendría una posibilidad profesional... y se equivocó, claro. Cumplí mi parte y con el papel le dije "aquí está mi pacto", y seguí mi camino.

Consuelo A.: Me comentaste que, mientras chicos y chicas estabais separados en la escuela y en el instituto, en el conservatorio estabais juntos.

T.C. Sí, el conservatorio era un mundo donde las clases eran mixtas. Había chicos que, además, no eran tan brutos como mi hermano, es decir, no me trataban como a la hermana pequeña..., en fin, ya sabes cómo son esas etapas preadolescentes. Había muchas chicas en los primeros cursos y luego muchos chicos, muchos más chicos. Hasta el punto de que luego fui la única mujer. Sobre todo en el mundo de la composición musical en el que me desenvuelvo, lo normal era que el 99% fuesen hombres. Ahora, poco a poco, las cosas van cambiando pero estoy acostumbrada a desenvolverse en un mundo masculino.



Aquella educación fue liberadora. Me acuerdo de un compañero de entonces, hoy entrañable amigo..., una persona inteligentísima con la que compartí mis estudios. Volvíamos de clase por la calle y alguien llamaba a casa y decía: He visto a tu hija con un hombre. Y aquello había que explicarlo.

Pero en este asunto es importante también que la educación mixta no se limitaba a que tuviera una educación con niños, es que también tenía una educación con profesores. Al conservatorio venían señores que nos daban clases con información... pero de formación, algo que me parecía muy particular y me extrañaba mucho, iera magnífico! También recuerdo cuando Fernando Remacha se enfadaba porque había hecho un ejercicio mal y decía: Recuerda que las mujeres pueden acabar fregando. A mí me recordaba esta amenaza al mismo tiempo que llamaba a mi madre y decía: Esta chica tiene que ser músico, tiene que ser

músico. Y preguntaba a mi amigo: ¿Y a ti por qué no te dice eso? Siempre contestaba: Porque yo no soy mujer.

Ahora, poco a poco, las cosas van cambiando pero estoy acostumbrada a desenvolverse en un mundo masculino.

Jokin Z.: ¿Había alguna profesora?

T.C. Varias. Pilar Bayona, concertista de piano, compañera y amiga de los de la generación del 27 en la Residencia de Estudiantes en Madrid, que Remacha "rescató" para Pamplona... También daban clase Carrasquilla, Oteiza... Pero la mayor parte de los músicos que había eran hombres y además ellos no sólo eran docentes, eran músicos en ejercicio en otros ámbitos, las mujeres, excepto Bayona, creo que no.

Consuelo: Entonces, el trato con tus compañeros y con tus profesores en aquel momento era de igual a igual e incluso casi positivo, ¿no?

T.C. El concepto de discriminación no existía, pero en ningún sentido. Las discriminaciones positivas me parecen laminadoras, las considero francamente contraproducentes para las mujeres o para cualquier colectivo marginal. Creo que la normalización no puede venir nunca por la discriminación.

No viví una discriminación positiva, allá se consideraba en función del rendimiento. Si funcionabas, si tocabas, si tenías capacidad, adelante. Si no tocabas o no tenías talento, se acabó. Nunca sentí que por ser mujer me discriminaran en ningún sentido, pero sabía bien que cuando lo hacía mal, "me daban" y cuando lo hacía bien, me ayudaban hacia arriba. Exactamente en los mismos términos que con mis compañeros, el trato de los profesores era absolutamente de igual a igual.

Las discriminaciones positivas me parecen laminadoras, las considero francamente contraproducentes para las mujeres o para cualquier colectivo marginal. Creo que la normalización no puede venir nunca por la discriminación.

Consuelo: Si lo comparamos con la actualidad, pensando en los profesores y sobre todo en los alumnos, y situándonos sobre todo en Grado Superior, en Composición, en ese nivel, ¿hay alguna diferencia de perspectiva, de intenciones entre alumnos y alumnas?

T.C. El problema con las alumnas ha sido siempre el mismo. Ahora voy a generalizar, de manera que alguien me tendrá que perdonar esta afirmación.

La mujer quizá ha pensado siempre en el segundo sueldo. Y conseguirlo era suficiente a partir de un nivel medio. ¿Qué ha ocurrido al respecto con las carreras musicales? Con el Grado Profesional tenían una formación suficiente para tener alumnos, y poder dar clase, conseguir lo inmediato..., vivir, y ahí estaba la superación de la realidad cotidiana. Quizá la meta esbozada era superior, pero en seguida empezaban con determinados trabajos y ahí daban por terminada su formación. No había una visión, una ambición hacia otras metas más complejas que requerían más años y más esfuerzos y no daban más garantías. La mujer se ha conformado así. Eso se reflejaba en que, efectivamente, empezábamos muchas y terminábamos muy pocas. En mi generación fui la única en mi especialidad, en composición. Había más mujeres en piano, en canto, pero en composición ninguna otra mujer. En general se conformaban, insisto, se quedaban en esos niveles medios y además nadie planteaba siquiera la opción de seguir hacia la creación. Siempre es difícil nadar contracorriente. Hoy, el perfil del alumno vuelve a ser masculino, sigue habiendo más alumnos que alumnas... ¿Por qué?... no tengo la respuesta y espero que en el subconsciente femenino no subsistan las mismas motivaciones que en mi tiempo.

En Madrid, por ejemplo, yo tengo dieciséis alumnos de composición y hay sólo una chica. ¡Pero hoy no somos sospechosos de no dar las mismas oportunidades que a los chicos! Es más, en las estadísticas que hay de los conservatorios elementales y profesionales, siguen empezando más niñas que niños... y son ellos, por alguna razón, los que sobreviven en las carreras donde el pensamiento abstracto, el pensamiento complejo es más exigente. Y eso es hoy una opción libre...

La mujer quizá ha pensado siempre en el segundo sueldo. Y conseguirlo era suficiente a partir de un nivel medio.

Jokin Z.: Eso te iba a comentar, que a nivel general no sé si habrá más alumnos que alumnas. Es en estas especialidades.

T.C. Sí, hablo de Composición, de creación pura. Probablemente en otras haya más chicas, pero no es así en las especialidades donde el pensamiento complejo y abstracto gobierna el fondo con muy poca o nula perspectiva de aplicación práctica inmediata. Ahí la mujer no está en la misma pro-



porción, ¿por qué?... No lo sé. Quizá porque hay también un problema en la formación. Como además la sociedad no tiene clasificada, normalizada o, cómo decir, no reclama la profesión de compositor, no hay tampoco información.

Consuelo: Pasando un poco al terreno de la creación, del arte, desde el punto de vista digamos del arte y la creación como "negocio", lo

que tiene que ver con compositores e intérpretes, ¿hay diferencias de demanda dependiendo de que los compositores o intérpretes sean hombres o mujeres?

T.C. No, hoy en día creo que no. Siempre he estado en los foros donde todo estaba normalizado como asociaciones de compositores, y aunque fuera la única mujer, estaba con derecho propio, he tenido las mismas oportunidades. Y cuando no las he tenido, me he puesto en mi sitio y, sobre todo, he argumentado. En Italia por ejemplo, tuve una anécdota interesante. Fui a estudiar con Franco Donatoni en un curso que admitió sólo a diez personas, nueve de ellos, chicos. Cuando el primer día nos dice el Maestro: Preséntense ustedes, digan quién son, de dónde vienen, qué quieren... Tras escucharme, dijo: Usted tiene dos problemas.... Me eché a temblar porque me habían dado una beca para ir, estaba casada, tenía tres hijos, habíamos hecho un esfuerzo todos, mi familia, mi marido... Dije: Pues usted dirá. Y siguió: Uno, que es usted mujer, y otro, que es española. Me pareció tan descarado que contesté descaradamente: Pues mire usted, ninguno de los dos tiene remedio. Claro... ¿qué voy a hacer si lo llevo puesto? Y terminé. Y aprobé. Cuando acabó, pasado el concierto final, ya nos habíamos relajado, y en clave más distendida le dije: Maestro, aquí sigo, mujer y española. Se echó a reír y dijo: Y lo que usted quiera. Había tensión, pero es bien cierto que con Donatoni todo era complicado y también la tenían los demás.

Consuelo: Por tu experiencia como oyente, receptora de música, como compositora, ¿crees, que se puede decir que hay alguna diferencia, alguna marca que se perciba o en la interpretación de mujeres y hombres, o en la composición de mujeres y hombres?

T.C. Podemos hacer una prueba: ponemos una obra mía y una de Jokin [Zabalza] y reto al amigo o al enemigo a que sea capaz de discriminar el autor si exponemos una idea estética y técnica similar. Por ejemplo, Rossini. Se dice que la mujer de Rossini era quien escribía las melodías de sus

óperas... pero las firmaba él. ¡Mira qué bonito! ¿Quién dice al mundo "es femenino"? ¿qué es femenino en la creación? Esa es la pregunta, ¿qué es lo femenino más allá de lo que la naturaleza define de una manera clara y ordenada? Tenemos perfiles psicológicos característicos... Bueno, ¿y?... En lo masculino hay parte de femenino y en lo femenino hay parte de masculino. La incidencia de uno y de otro conforman la psicología. Y es la psicología individual la que define a las personas en identidades particulares, complejas. Es muy arriesgado considerar que su expresión artística va a poder englobarse en un grupo de género...

Jokin: Yo creo que interesa que comentéis la experiencia de creación colectiva con Iruñeako Taldea, donde estabais cuatro hombres y tú.

T.C. Nos propusimos ser un grupo que integramos siempre "marcado por la ética", porque lo que queríamos no era tanto cantidad como calidad, y no era tanto contar como profundizar. Nuestras reuniones, sin límites de tiempo, estaban marcadas precisamente por el debate profundo, estético, filosófico que era lo que nos interesaba. O sea, que Iruñeako Taldea fue un grupo intelectual, un grupo de intelectuales que trataban de construir algo, una visión..., tratábamos de analizar la problemática de la creación en general, y de la creación de nuestro momento en particular. Llegamos incluso a hacer de ese debate, -insisto- profundo y serio incluso severo, obras en conjunto.

Fui la única chica. Y tampoco, no solamente no estuve discriminada, sino que aporté también lo que de mi femenino era significativo y que puedo mencionar como mi sentido práctico. A la hora de ordenar o a la hora de organizar, yo tenía más sentido práctico... Sobre todo cuando nos quedábamos flotando. Sí, sí, había que flotar, pero me daba el ataque este de mujer práctica y descendía a la tierra para dar impulso.

Cuando la mujer hace lo que tiene que hacer -y este es el mensaje-, las puertas están exactamente igual de abiertas o de cerradas que para los hombres. Estos no son los años cincuenta, no hay que ir al cole a luchar, como me tocó a mí, eso ya no existe. Creo en la igualdad de oportunidades porque me parece lo más eficaz. Las mujeres no podemos sacar excusas, no hay excusas. ¿Qué problema he tenido para hacer la tesis doctoral? Fui a casa de Ramón Barce y le dije: Soy tu alumna y tú me conoces de sobra, quiero hacer la tesis doctoral sobre ti. Se llevó las manos a los bolsillos, sacó las llaves de su casa y dijo: En el cuarto de la derecha están los papeles, tú sabrás. ¿Cómo puedo hablar de discriminación? Cuando me siento con él a trabajar no habla dis-

tinto que cuando habla con un hombre... menciona las mismas dificultades, con el mismo idioma complejo..., y me tengo que arreglar como pueda si quiero entenderlo, tengo que estudiar y me pongo a hacerlo... Es duro, requiere mucho esfuerzo pero no hay excusas, he tenido tres hijos y no pasa nada, aunque tengo que agradecer tanta ayuda a las personas que han creído en mí, que me han ayudado, que me han apoyado... familia, amigos, enemigos...

¿Cómo? Pues he hecho jornadas de dieciséis horas, he perdido muchas noches, he estado estudiando con una criatura dormida en mi brazo y con el libro de no sé qué, delante... ¿Que he hecho un sobre-esfuerzo? Pues sí. La generación que viene no tiene que hacer esos sobre-esfuerzos, pero el problema no está en la discriminación, está en la actitud personal, en la voluntad de crecimiento personal, en la fe en uno mismo y en lo que uno tiene que hacer trabajando.

Cuando la mujer hace lo que tiene que hacer -y este es el mensaje-, las puertas están exactamente igual de abiertas o de cerradas que para los hombres.

Esa es mi historia... insisto en que he tenido tres hijos y no he sido menos madre. Al revés, están orgullosísimos, encantadísimos... Pregúntales si han tenido cariño o ha habido dedicación, si han hecho las tareas, si les han leído cuentos... Otra cosa es que también hayan tragado muchos ensayos. Pero, si no hubieran estado en los ensayos, quizá hubieran tragado el humo del cigarro de las cafeterías...

Volviendo al tema, repito que no creo en la discriminación positiva. Por ejemplo, me he especializado en música y eso me cualifica de una determinada manera. Y si otra persona está especializada en medicina por ejemplo -chico o chica-, me callaré cuando él hable de su tema y hará bien en escuchar cuando me toque hablar de música. Eso es una complementariedad. El uso del sentido común por ambas partes determinará la normalización de las relaciones. Pero el respeto a cualificación individual es lo que marca, y punto. Es un problema de educación, sólo de educación. Si hay una persona que es astronauta, lo es independientemente de su sexo. Pero, ¿de verdad alguien cree que somos distintos o que vamos a desenvolvernos mejor en una profesión porque nuestra genética dice que uno tiene un sexo u otro? Pues más le valdría dedicar ese esfuerzo a algo positivo.



Orcoyen (Navarra), 6 de mayo de 2007

La lenta incorporación

Raúl Urdaci Iriarte (Asesor de Tecnología-CAP Pamplona)

Emakumea zientzia munduan motel baina tinko sartzen ari da. Artikulu honetan lege, ideologia eta hezkuntzaren aldaketei begiradaxo bat botako diegu. XX. mendean aldaketa hauen abiadura areagotu da, emakumeekiko siniskeriak desagertarazten. Emakumea zientzia munduan iadanik ikustezina ez da.

A principios del siglo XX, el analfabetismo generalizado en España comenzó a reducirse y las mujeres iniciaron su presencia en las universidades. Durante la República, la presencia de las mujeres en la enseñanza secundaria pasó de un 14 % a un 32 %. No obstante, todavía no suponían más del 10% de los estudiantes universitarios. El franquismo supuso el exilio de gran parte de la intelectualidad española. El aumento de la presencia de las mujeres en la universidad – hasta el 30 % - no obedece a ninguna discriminación positiva por parte del régimen: se inscribe en un contexto intelectual desolador que forzaba a buscar materia gris sin distinción de sexo. Ese aumento se dio básicamente en carreras consideradas “femeninas”. En ingeniería no había prácticamente ninguna mujer.

Chicos y chicas estudiaban en escuelas segregadas y con asignaturas diferenciadas. La ley general de educación de 1970 acabó con la segregación y estableció contenidos similares para chicos y chicas, pero teniendo en cuenta las “peculiaridades” de cada sexo. La educa-

La ley general de educación de 1970 acabó con la segregación y estableció contenidos similares para chicos y chicas, pero teniendo en cuenta las “peculiaridades” de cada sexo.

ción de la mujer tenía sus “propios principios”, el estudio tecnológico en ella estaba orientado al trabajo en el hogar. La ley proclamaba la igualdad de la educación para toda persona, pero sancionaba de facto la discriminación de la mujer “al tener que ser educada según sus características específicas”. Se esperaba de ellas que se matricularan en peluquería, secretariado, cosmética, etc.

En el año 1982, tan sólo un 2 % de las universitarias estudiaba en escuelas técnicas superiores. El 42 % se dedicaba a las ciencias jurí-



dicas, y el 25 % cursaba carreras de Humanidades. En el año 1984, en el primer curso de la Escuela universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Pamplona, de un total de 300 alumnos tan sólo 7 eran chicas.

En el año 1990 las mujeres eran ya mayoría en la universidad española. Tan sólo en las carreras técnicas estaban en desventaja – un 20 % -. Todos estos datos dan idea del creciente acceso de la mujer a los niveles educativos superiores, y otros nos mostrarían su progreso en los dominios profesionales, incluidos los técnicos. Teniendo en cuenta que dos milenios de cultura masculina nos preceden, el avance es significativo.

Desde la implantación de la LOGSE, la tecnología forma parte del currículo obligatorio de la Enseñanza Secundaria, y su estudio ya no es sólo privilegio del sexo masculino. Y éste es

se puede afirmar que cuanto más tiempo permanecen las alumnas en el sistema educativo, mejor se relacionan con el conocimiento científico y desarrollan una mayor confianza en sus capacidades

un ejemplo demostrativo de cómo los cambios en los sistemas ideacionales y su aplicación efectiva en concreciones educativas o de otra índole tienen consecuencias que desmontan estereotipos de género que se pensaban inamovibles por suponerse poco menos que inherentes a la propia naturaleza de los sexos: desde su implantación, en los años noventa, se han incrementado notablemente las matriculaciones femeninas en ciclos formativos con fuerte contenido técnico. En el año 2000, el 30 % del alumnado que terminó alguna carrera técnica era del sexo femenino. Y se puede afirmar que, cuanto más tiempo permanecen las alumnas en el sistema educativo, mejor se relacionan con el conocimiento científico y desarrollan una mayor confianza en sus capacidades.



doble hélice del ADN, crecen paralelamente, enroscándose y abrazándose, de forma que la oportunidad crea la capacidad y ésta a su vez permite ampliar el espectro de oportunidades.

Lo mismo podríamos decir del sistema de creencias y la realidad social: una creencia arraigada de que el trabajo técnico no era apropiado para la mujer creaba, hace años, estructuras educativas que realimentaban la creencia. Comentar como anécdota –muy significativa–

que hace tan sólo unas décadas se construían facultades técnicas universitarias que no tenían baños para mujeres.

La educación conjunta de chicos y chicas en el ámbito tecnológico ha permitido romper esa creencia, remontarla y observar con mayor objetividad la capacidad de las mujeres para el trabajo técnico. El hecho de participar "codo con codo" alumnos y alumnas en la resolución de problemas y realización de proyectos tecnológicos les permite comprobar que están tan capacitadas como ellos para este tipo de actividades. Ello fomenta el respeto y la valoración de las mujeres por parte de ellos –y de ellas– y amplía su campo de elección y acción profesional.

El hecho de participar "codo con codo" alumnos y alumnas en la resolución de problemas y realización de proyectos tecnológicos les permite comprobar que están tan capacitadas como ellos para este tipo de actividades.

A través de los datos anteriores se percibe un movimiento que tiende a situar a hombres y mujeres en un contexto de igualdad –no sólo legal, sino también efectivo e ideológico– de oportunidades y capacidades para el desarrollo de competencias técnicas. Y en este sentido, oportunidad y capacidad son como la



Y ya terminando, una pregunta: ¿Quién ha sido la única persona que ha recibido dos premios Nobel en diferentes campos de conocimiento? La respuesta –omnisciente google– nos lleva a otra cuestión: lo poco acostumbrados que estamos a los referentes femeninos en el mundo científico-técnico, y lo difícil y encomiable que resulta abrir nuevos espacios. Pero también en este terreno las cosas se están moviendo.

Enlaces:

(Asociación de mujeres investigadoras y tecnólogas):

<http://www.amit-es.org/>

Mujeres y hombres, ¿educamos igual?

Pedro Berástegui, asesor de formación
pberaste@pnate.cfnavarra.es

Irakasleok, gizonok eta emakumeok, ikasgelan berdin jokatzeko al dugu?, era berean ari gara klasean edo gure generoaren puntutxoak ematen diogu geure partehartzeari? Aitak eta amak, etxean berdin egiten al dugu?, gure begiradak, jarrerak, mandatuak, isiltasunak, ereduak, eta abar berdintsuak al dira? Hezkuntza berdina ematen diegu alabei eta semeei? Hauek koskortzearekin batera, berdin jokatzeko dugu edo alde ezberdinei ematen diegu lehentasuna, neskak edo mutilak direnaren arabera? Irakasleak esaten duenak indar berbera al dauka, jauna edo andrea baldin eta bada?

Si pudiéramos preguntar a M^a José Urruzola por la preparación, la actitud y la competencia requeridas para el profesorado ante la coeducación, probablemente nos contestaría entornando los ojos y sugiriendo otro curso de formación para el profesorado. Yo propongo la reflexión individual y posteriormente la colectiva en los centros para revisar este planteamiento y tomar algunos acuerdos para ser desarrollados por todo el profesorado.

Profesores y profesoras, ¿actuamos de la misma manera en clase?, ¿le damos a nuestra intervención nuestro punto de género? Padres y madres, ¿lo hacemos igual en casa con nuestras miradas, actitudes, mandatos, silencios, ejemplos, etc.? ¿Educamos igual a niños que a niñas? ¿El paso de la edad en nuestros hijos e hijas nos hace actuar de forma igualitaria o, por el contrario, incidimos más en algunos aspectos según sea chico o chica el destinatario de nuestros desvelos educativos? ¿Tiene la misma fuerza para los alumnos lo que dice un profesor si lo dice una profesora?

¿La percepción social del colectivo "familias" es igual si es director o directora la persona que está al frente de un colegio? Pero la opinión de los padres de una criatura, ¿la opinión de los padres y madres del alumnado es la misma si les toca hombre o mujer al frente de la clase de su hijo o hija? Por las respuestas-pensamientos que mis queridos lectores o lectoras han ido dando a las preguntas anteriores, intuyo que el rol también educa. Y también se educa al "rol" masculino y femenino.

María José Urruzola, (q.e.p.d.), nuestra querida y desaparecida ponente en actividades formativas en torno a la coeducación, me está dictando todas estas preguntas. Ni ella misma tendría la respuesta, aunque sabía un rato de estas temáticas por sus largos años de pelea con el género, la coeducación, el feminismo, la

sexualidad y la vida. La antepenúltima vez que la vi en una actividad formativa, me animó a trabajar en estos temas tan importantes para la felicidad o el sufrimiento del ser humano. La penúltima ocasión en que la escuché, nos hablaba emocionada de un ex alumno de su instituto, distinto, raro, diverso, especial, sensible, artista, y buenísima persona que le confesó su homosexualidad unida a un gran sufrimiento y a una gran liberación.

La última vez que me la encontré fue en un área de descanso de la autopista hacia Madrid. Estaba guapa, con un fular lila colgando de su cuello, más largo que su vestido azul de punto. Limpiaba sus gafas con el propio tejido del color de los deseos. Me sonrió a la manera que lo hace un niño cuando descubre que su mamá está detrás de una columna, jugando a hacer sufrir y gozar a su pequeño. Me dio dos besos como los de mi madre, lentos, reposados, blanditos, como se deben dar y a mí me gusta recibir. No recuerdo sus palabras. Yo no podía saber que, a las semanas, una buena amiga me iba a preguntar si podía ir a un homenaje que se le hacía en Bilbao.

Por las respuestas-pensamientos que mis queridos lectores o lectoras han ido dando a las preguntas anteriores, intuyo que el rol también educa. Y también se educa al "rol" masculino y femenino

He repasado algunos apuntes de sus sesiones y tengo escritas dos palabras: poder y autoridad. Creo recordar que diferenciaba entre los dos conceptos con meridiana claridad, y no lo asociaba a lo que solemos ver en las películas y hasta en algunas aulas actuales. El que tiene poder, puede o no ejercerlo. A veces lo hace sin ninguna autoridad. Son los alumnos y

alumnas o los hijos e hijas los que nos reconocen la autoridad. Seguro que María José no estaría junto a los manifestantes frente a una consejería de educación pidiendo que "se les dé" autoridad. ¿Es que se puede dar autoridad a quien no la tiene? Creo sinceramente que se les escaparía como el agua en una cesta.

Seguro que María José no estaría junto a los manifestantes frente a una consejería de educación pidiendo que "se les dé" autoridad. ¿Es que se puede dar autoridad a quien no la tiene? Creo sinceramente que se les escaparía como el agua en una cesta.

Lo de la autoridad es otra historia. Hay que trabajársela, merecérsela, justo con las armas que no da el poder: con la comunicación, con calidad y calidez, con la escucha activa y la asertividad, con la empatía y la negociación, con los buenos tratos, con el reparto de miradas y caricias emocionales, con el ocuparse de los temas que preocupan a los alumnos y alumnas antes de entrar en los contenidos "que tocan cada día". Sólo así se tiene autoridad y no hace falta ejercer el poder. Sólo así se puede "autorizar" a cada ser humano a crecer, aunque, y a pesar de que, ese ser humano tenga catorce años, el vaquero por debajo del ombligo y el cogote con cien mil mariposas de otros tantos lilas diferentes.

En otro apartado de mis apuntes queda reflejado: el rol también educa. Ojo con el lenguaje: tener ganas de mejorar la comunicación. Cuidado con la actitud: sentirse satisfecho de ser hombre o mujer es el primer requisito para coeducar. Los sentimientos y pensamientos pueden traicionarnos en el tema del género, dependiendo de la educación que hayamos recibido. Ponerse en el lugar, en el tiempo y en la experiencia del otro, eso sí es empatía. Las emociones nos invaden de formas diferentes a los hombres y a las mujeres. Tratemos de entenderlas como "sólo de personas". Y, sobre todo, los hechos, nuestros ejemplos, nuestras actuaciones, nos pueden delatar si no somos honrados y consecuentes con lo que sentimos, pensamos, decimos y hacemos.

Me hubiera gustado tenerla junto a mí en la UPNA, en una sesión magnífica del profesor Luis Bonino en el Seminario sobre Prevención de Violencia de Género. Los datos de su primera diapositiva fueron impactantes. Sólo el 2% de los hombres son merecedores de que las mujeres los quieran. Había escrito "somos" y "nos", pero he tenido que rectificar. ¡De ilusión también se vive! El 10% son violentos y machistas. El 8% de ellos, maltratadores psicológicos. El 2%, maltratadores físicos. El 88% "del montón" somos micromachistas. Es decir (el corrector me subraya la palabrita en rojo), lo suficientemente egoístas como para vivir instalados en la más absoluta comodidad haciendo que las mujeres vivan en el más absoluto estado de enfado permanente.

Esto tiene una difícil solución. Nadie en la historia ha cedido poder y privilegios sin que se los hayan arrebatado violentamente. Y me consta que las mujeres no están por la violencia. Sólo con una coeducación reflexiva, según propuesta de María José Urruzola, puede que algo se mueva para acorralar a esa especie de bichito malo que es lo que me parece la palabra "micromachismo".

La palabra es una cosa y los hechos, otra.

Un beso de color lila para el 90% de los hombres y para el 100% de las mujeres.

Los sentimientos y pensamientos pueden traicionarnos en el tema del género, dependiendo de la educación que hayamos recibido. Ponerse en el lugar, en el tiempo y en la experiencia del otro, eso sí es empatía. Las emociones nos invaden de formas diferentes a los hombres y a las mujeres. Tratemos de entenderlas como "sólo de personas".

¿Existen diferencias de género en la UPNA?

Hemen agertzen diren taula eta grafiko guztiak "Generoari buruzko gizarte-diagnostikoa, Nafarroako Unibertsitate Publikoko gizon eta emakumeen berdintasunerako I. plana garatu ahal izateko."-izeneko dokumentutik atera ditugu.

Todos los cuadros y gráficos que se presentan a continuación han sido extraídos directamente del documento titulado: "Diagnóstico social de Género para el desarrollo del I Plan para la Igualdad de mujeres y hombres en la Universidad Pública de Navarra."

Dicho informe ha sido realizado por IPES Elkarte para la UPNA en el contexto de su Plan Estratégico 2005-2008. Agradecemos enormemente a la Adjuntía al Rector para Relaciones Sociales y de la Comunidad de la UPNA la autorización para su publicación.

El informe original no se refiere sólo al alumnado, sino que incluye también al profesorado, los órganos de poder y el personal no docente. Hemos decidido publicar tan sólo aquellos datos referidos al alumnado que nos han parecido más interesantes, sin comentario alguno y conservando la nomenclatura que tienen en el documento original. Tan sólo nos queda añadir que, aunque se ha avanzado mucho, conviene observar con atención hasta la última tabla.

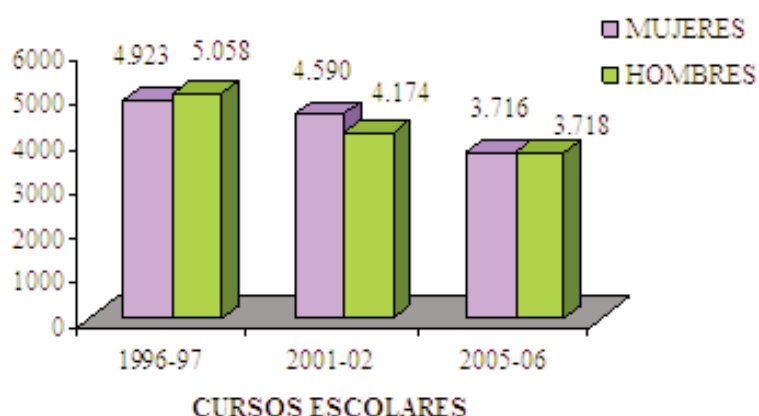
Cuadro 4.1. Alumnado según ámbito de conocimiento por sexo. Año 2005-2006.

ÁMBITO DE CONOCIMIENTO	MUJERES		HOMBRES		TOTAL		% horizontales MUJERES
	N	%	N	%	N	%	
Ciencias Humanas y Sociales	2.354	63,3	1.205	32,4	3.559	47,9	66,1
Ingenierías	1.034	27,8	2.479	66,7	3.513	47,3	29,4
Ciencias de la Salud*	328	8,8	34	0,9	362	4,9	90,6
TOTAL	3.716	100,0	3.718	100,0	7.434	100,0	50,0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

- En la Universidad Pública de Navarra sólo se imparte la Diplomatura de Enfermería

Gráfico 4.2. Evolución del alumnado en la UPNA por sexo. Cursos 1996-2001-2005.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

Cuadro 4.2. Evolución del alumnado femenino según ámbitos de conocimiento por curso escolar.

ÁMBITO DE CONOCIMIENTO	1996-97		2005-06	
		% horizontales		% horizontales
Ciencias Humanas y Sociales	70,5	61,7	63,3	66,1
Ingenierías	23,3	28,7	27,8	29,4
Ciencias de la Salud	6,2	85,1	8,8	90,6
TOTAL %	100,0	49,3	100,0	50,0
TOTAL N.	4.923		3.716	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

Cuadro 4.7. Evolución de los porcentajes de alumnado femenino según titulaciones por curso escolar.

TITULACIONES	CURSO ESCOLAR			
	1992-93	1996-97	2001-02	2005-06
	% horizontales			
Ingeniería Agrónoma	36,1	41,6	48,9	43,5
I.T.A. Esp. Explotaciones Agropecuarias				33,5
I.T.A. Esp. Industrias Agrarias y Alimentarias	42,5	40,2	49,2	55,2
I.T.A. Esp. Hortofruticultura y Jardinería				47,0
Ingeniería de Telecomunicación	34,8	31,5	31,3	33,3
I.T.I. Especialidad Mecánica				14,0
I.T.I. Especialidad Electricidad	13,9	16,0	16,1	17,1
Ingeniería Industrial	16,8	19,7	24,2	27,6
I.T. de Telecomunicación: Sonido e Imagen			40,7	35,9
I.T. en Informática de Gestión			26,4	25,8
Ingeniería en Informática				27,7
Diplomatura en Enfermería	88,7	85,1	90,4	90,6
Licenciatura en Economía	54,7	49,5	48,3	45,5
Licenciatura en Admón. y Dcción. de Empresas	55,7	57,8	62,7	62,6
Dirección de Empresas y Estudios Jurídicos			72,7	68,9
Diplomatura en Ciencias Empresariales	55,3	56,3	57,8	53,4
Licenciatura en Derecho		59,6	65,9	62,7
Magisterio, Esp. Educación Infantil				95,4
Magisterio, Esp. Educación Primaria				81,0
Magisterio, Esp. Lengua Extranjera	73,6	80,0	85,1	88,7
Magisterio, Esp. Educación Musical				71,8
Licenciatura en Sociología	56,5	61,2	66,0	65,8
Diplomatura en Trabajo Social	83,4	82,0	86,3	82,6
Diplomatura en Relaciones Laborales	67,5	63,9	69,3	62,8
TOTAL %	48,4	49,3	52,4	50,0
TOTAL N.	3.351	4.923	4.590	3.716

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

Cuadro 4.8. Ámbito de conocimiento del alumnado que accedió a la UPNA en el curso escolar 2005-2006 por sexo

ÁMBITO DE CONOCIMIENTO				% horizontales
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	MUJERES
Ciencias Humanas y Sociales	70,2	36,7	53,7	66,5
Ingenierías	19,1	62,5	40,5	24,0
Ciencias de la Salud	10,7	0,8	5,8	93,1
TOTAL %	100,0	100,0	100,0	50,8
TOTAL N.	883	854	1.737	883

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

Grafico 4.4. Vías mayoritarias de acceso a la Universidad por sexo. Curso 2005-06

PRUEBAS ACCESO UNIVERSIDAD (P.A.U.)



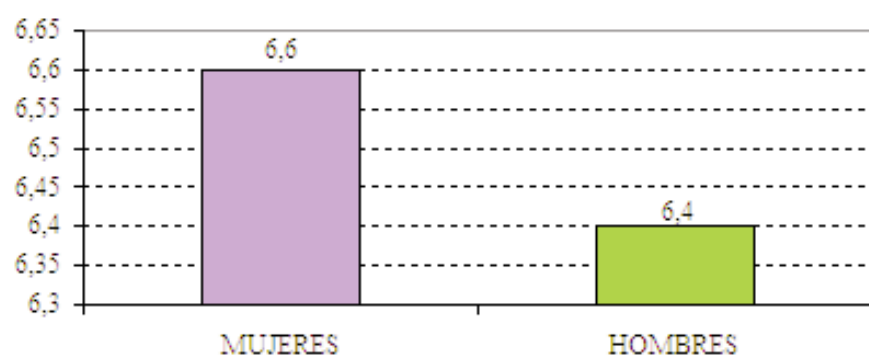
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

FORMACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

Gráfico 4.5. Calificaciones medias de acceso a la Universidad Pública de Navarra por sexo. Curso 2005-06



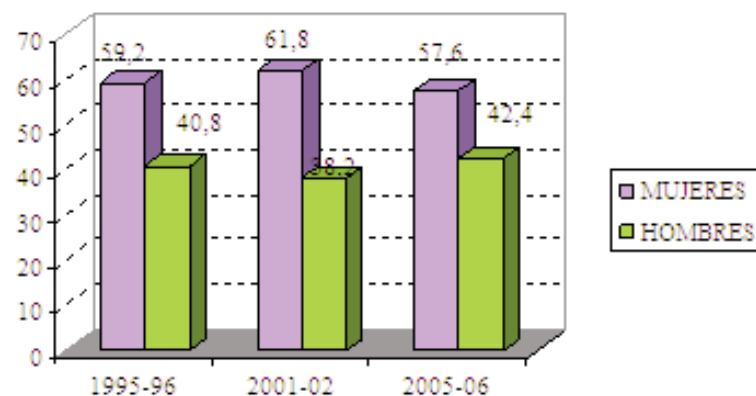
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

Cuadro 4.12. Premios fin de carrera y mejores expedientes académicos en la UPNA según sexo por curso escolar.

	CURSO 2004-05			CURSO 2005-06		
	FIN DE CARRERA	MEJORES EXPEDIENTES	TOTAL	FIN DE CARRERA	MEJORES EXPEDIENTES	TOTAL
MUJERES	63,0	58,3	61,5	73,7	62,5	67,3
HOMBRES	37,0	41,7	38,5	26,3	37,5	32,7
TOTAL %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL N.	27	24	51	28	24	52

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aparecidos en prensa *Diario de Noticias* del 30-03-2007.

Gráfico 4.6. Evolución del alumnado que terminó estudios en la UPNA según curso escolar por sexo.



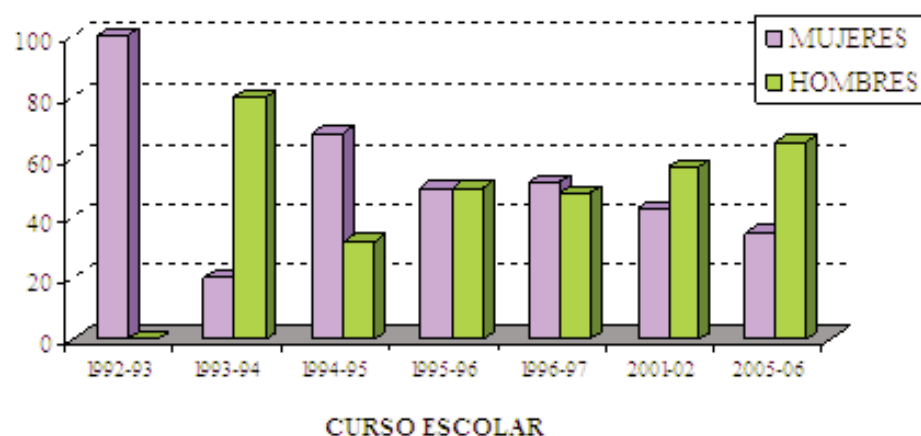
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

Cuadro 4.23. Doctorados y doctoradas según dirección de tesis. Curso 2005-2006.

SEXO DIRECTOR/A DE TESIS	DOCTORADO/A			
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	
Mujeres	33,3	66,7	100	% horiz.
	6,7	7,2	7	%verticales
	1	2	3	N.
Hombres	28,6	71,4	100	% horiz.
	53,3	71,4	65	%verticales
	8	20	28	N.
Ambos	50	50	100	% horiz.
	40	21,4	28	%verticales
	6	6	12	N.
TOTAL	34,9	65,1	100	% horiz.
	100	100	100	%verticales
	15	28	43	N.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

Gráfico 4.9. Evolución de las proporciones de mujeres y hombres que leyeron tesis en la UPNA entre los cursos 1992-2006.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estudiantes y Apoyo Académico de UPNA.

ARTE INFANTIL

Lola Azparren Jimeno.

Diplomada en Magisterio y Licenciada en Bellas Artes

Dirige los Talleres de Artes Plásticas de BIDARI

bidariarte@bidari3.com

Artea adierazpen espezifikoa da, esperientziaren adierazpena, erantzun askotako agerpe-na laguntzen duen ekintza sortzailea, erantzun irudikorak eta pertsonalak, pertsonalitate integratu bat eraikitzen laguntzen dutenak (independentzia eta solidaritatearekin jokatzera bultzatzen gaituzten egoera eta baloreekin lotuta). Horregatik, artea, hezkuntza estetikoa-ren oinarritzat hartuta (sormenak gauzatze pertsonala bultzatzaile) sustatu behar dugu haurtzarotik, hezkuntza proiektuan lehentasunezko tokia izanik.

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que genere nuevas imágenes, nuevas acciones, es una actividad creadora. Es precisamente esta actividad cre-

A la infancia le es revelado lo simple que alienta en la complejidad de las cosas.

adora la que hace de la persona un ser proyectado hacia el futuro, que contribuye a crear, modificando también su presente.

Todo lo que nos rodea y ha sido creado por las personas, todo el mundo de "la cultura", es producto de esas capacidades que llamamos "imaginación", "creatividad". Todo lo que excede del marco de la rutina encerrando siquiera su mínima partícula de novedad, toda ruptura de estereotipos tiene su origen en el proceso creador del ser humano. Al entender de este modo la creación, vemos que los procesos creativos se advierten ya con todo su rigor desde la más tierna infancia.

La infancia cabalga sobre un palo y se siente trotando sobre un caballo, juega con l@s muñec@s y vive el poder de ordenar las relaciones entre las personas... Tod@s ell@s muestran en su jugar ejemplos observables de la más auténtica y verdadera **creación**. No se limitan a recordar experiencias vividas, las reelaboran de forma creativa, combinándolas entre sí, experimentando y edificando con ellas nuevas realidades, acordes con sus intereses, necesidades, aficiones...

A la infancia le es revelado lo simple que alienta en la complejidad de las cosas. (1)

La actividad artística le es tan natural a la Infancia como el juego. Y ambos, arte y juego, nacen de una misma necesidad expresiva. En el juego, la expresión se consume en su misma manifestación;

mientras que en el arte nos queda objetivada en la obra resultante.

En su obra, la infancia involucra requisitos y experiencias muy diversas: figuración, sensorialidad, gusto por lo físico y material; desarrolla una visión de lo imaginario, de lo irracional, de lo onírico; aparecen sentimientos intensos y vagas y misteriosas advertencias, tensiones, descubrimientos; la fascinación por cosas que no se logra entender; la necesidad de expresar relaciones personales, con la naturaleza; o la impresión que produce un rostro, un gesto, un ritmo, un sonido... En fin, la necesidad compulsiva de expresar las relaciones consigo mismo y con los demás. (2)



AMuni Puig y Tom Longhran - 4 años

ACOMPANIAMIENTO EN EL CAMINO DEL ARTE

A) Educación visual

En geometría, la construcción de un cuadrado ha de ceñirse a reglas estrictas, mientras que, plásticamente, un pequeño cuadrado sobre un gran papel irregular y desequilibrado sobre uno de sus ángulos o un cuadrado rojo o amarillo medio

La educación artística debe de proporcionar los instrumentos formativos para que l@s niñ@s y jóvenes estén en condición de participar de forma autónoma en la cultura que habitan, lo que comporta tanto el saber hacer (crear), como el saber comprender (observar, analizar, reflexionar).

escondido entre otras formas geométricas de colores variados provoca emociones y visiones completamente diferentes. (3)

La expresión artística, o simplemente visual, ha estado siempre presente en toda civilización y en toda época. Constituye –sobre todo en las culturas primitivas– la principal forma de expresión y de comunicación. Actualmente, con el desarrollo de los mass media la información visual se ha ampliado de forma progresiva. Constituyen una continua fuente de mensajes visuales que enriquecen cada vez más el mundo cognoscitivo del niñ@ y de l@s adolescentes; hasta el punto de formar una verdadera y propia “escuela paralela” a la institucional (aunque, a menudo, esta comunicación mediática esté viciada y manipulada por el consumismo).

La educación artística debe de proporcionar los instrumentos formativos para que l@s niñ@s y jóvenes estén en condición de participar de forma autónoma en la cultura que habitan, lo que comporta tanto el saber hacer (crear), como el saber comprender (observar, analizar, reflexionar).

En la base de toda experiencia visual se halla la actividad perceptiva. Es a través de la experiencia como enriquecemos la percepción de un material con todas sus posibles utilidades o transformaciones. Basándonos en momentos perceptivos, es posible desarrollar en las personas capacidades de atención y de análisis. De esta manera, centrando la atención visual sobre datos perceptivos, el alumnado pasa de una percepción esquemática y global a un proceso de análisis, premisa indispensable para realizar una sucesiva síntesis personal.

Según R. Arnheim esta útil percepción implica identificación y clasificación; también exige sensibilidad a la expresión dinámica. La llama “intuición” y la define como una habilidad mental reservada a la percepción sensorial – especial a la visión – y distinta de lo que llama “intelecto”.

La intuición perceptiva es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo. No obstante, pronto ocurre en la mente del niñ@ una evolución importante: estos conceptos intuitivos completamente perceptivos se estabilizan y, en el más estricto de los sentidos, se componen de conjuntos de rasgos estandarizados. La mente joven adquiere en este momento sus primeros conceptos intelectuales.

Esta interdependencia de intelecto y percepción

intuitiva tiene consecuencias fundamentales para la educación general. Exige que en la enseñanza y el aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar.

B) Educación artística

Es frecuente que, cuando se piensa en la Educación Artística, esta se asocie a pinceles, pinturas, papeles de diversos colores, tijeras, pegamento y un sin fin de materiales y técnicas adecuadas para llevar a cabo multitud de producciones plásticas. Es importante que situemos en su justo momento el uso de estos materiales y pensemos en cuáles serían los requisitos necesarios para que estas producciones sean fruto de un proceso en el que l@s niñ@s desarrollen todas las capacidades necesarias para abordar conscientemente su propia trayectoria creativa.

Lo primordial es introducir un comportamiento de búsqueda para desarrollar al máximo la fuerza inventiva, que se vale de las características propias de los materiales e instrumentos, y de una gran variedad de estímulos (en los que el profesorado guía y juega un gran papel).

Lo primordial es introducir un comportamiento de búsqueda para desarrollar al máximo la fuerza inventiva, que se vale de las características propias de los materiales e instrumentos, y de una gran variedad de estímulos (en los que el profesorado guía y juega un gran papel).

Desde la expresión plástica, experimentando con los elementos propios de este lenguaje, con los materiales y con las distintas técnicas, la infancia descubre nuevas formas, las interioriza logrando generar imágenes que describe transmitiendo, al mismo tiempo, el propio potencial creador.

Respecto a esta producción artística de la infancia, nos interesa la significatividad y la relevancia de las experiencias efectuadas mediante sus búsquedas, descubrimientos y resultados representacionales.

Continuamente se entrelazarán iniciativas personales de l@s niñ@s con los estímulos y las orientaciones del profesorado, quien debe de provocar el entusiasmo motivando a l@s niñ@s, teniendo claro que una misma propuesta puede tener (y tendrá) diferentes resultados.



imagen A



imagen B

Partiendo de la misma imagen de "un mosaico romano" ¿sabrías cual es la obra producida por el niño y por la niña? El resultado al final del artículo.

Arte infantil: el lenguaje de la coeducación

En cambio el cien existe

*El niño
está hecho de cien.
El niño tiene
cien lenguas
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos
que descubrir
cien mundos
que inventar
cien mundos*

*que soñar.
El niño tiene
cien lenguas
(y además cien cien cien)
pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le hablan:
de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y Navidad.
Le hablan:
de descubrir el mundo que ya
existe
y de cien*

*le roban noventa y nueve.
Le dicen:
que el juego y el trabajo
la realidad y la fantasía
la ciencia y la imaginación
el cielo y la tierra
la razón y el sueño
son cosas
que no van juntas.*

*Le dicen en suma
que el cien no existe.
El niño dice:
en cambio el cien existe.*

Loris Malaguzzi

L@s niñ@s son artistas no como resultado de una creatividad permanentemente dispuesta a entrar en acción en cualquier situación, sino de otra que se pone en marcha cuando pueden valerse de estímulos, de medios, y son guiados por un contexto interactivo favorable.

apreciarse diferencias, pero ¿son debidas al género o a la educación?) y sí una común necesidad de expresar y comunicarse con el mundo a través del lenguaje plástico, profundamente igualitario en cuanto al género en su quehacer y en las emociones que suscita.

Desde mi experiencia, tanto trabajando en el Taller con niñ@s de 4 a 12 años, como observando producciones de niñ@s a través de maestr@s, no aprecio diferencia en la elaboración de representaciones plásticas según sean de niños o de niñas. Observo respuestas variadas a propuestas abiertas, resultados técnicamente distintos según edades, variedad de temas (en este ámbito sí pueden



imagen C



imagen D

¿sabrías qué obra ha sido producida por una niña y por un niño?

Es cierto que un contexto favorable para representar desde el lenguaje plástico, requiere un espacio adecuado, variedad de materiales, un número de niños no muy elevado para seguir procesos individuales y un/a maestr@-guía que logre una atmósfera creadora para que cada cual desarrolle su propio mundo de valores estéticos y convivencia. Este ambiente puede crearse en la escuela y desde otros ámbitos como los Talleres de Artes Plásticas.

Me gustaría destacar tres aspectos activadores de la coeducación artística y la convivencia:

- **Mezcla de edades:** De la misma propuesta resultan representaciones sustancialmente diferentes y todas válidas, todas significativas de la capacidad creadora de la infancia. El hecho de contemplar esta variedad de resultados –aunque reconociendo un lenguaje común, con el que se identifican– propicia diálogos y comentarios enriquecedores para tod@s tanto a nivel de contenidos (conceptos), procedimientos (técnicas y materiales) como actitudes solidarias que evitan innecesarias competitividades.
- Las **obras colectivas** conllevan aportaciones individuales, distintos puntos de vista, despliegue técnico y de materiales... conseguir una obra única que integre a tod@s las participantes.

En definitiva, el arte es un medio de expresión, una manera de vivir, una forma de entender la vida. Podemos acompañar a nuestr@s alumn@s en este hermoso recorrido en el periodo en que permanecen con nosotr@s. Potenciando su creatividad l@s dotamos de un importante recurso para desarrollar nuevas relaciones entre personas.

- Realizar **exposiciones de Arte Infantil**. Se trata de dar la importancia debida a las producciones y creaciones, en las escuelas, hermosos espacios que consideran suy@s. La constatación de ello es que nadie estropea lo expuesto. También en espacios abiertos a “la ciudad” como Casas de Cultura para que otr@s niños y adult@s disfruten de la producción artística de la infancia

En definitiva, el arte es un medio de expresión, una manera de vivir, una forma de entender la vida. Podemos acompañar a nuestr@s alumn@s en este hermoso recorrido en el periodo en que permanecen con nosotr@s. Potenciando su creatividad l@s dotamos de un importante recurso para desarrollar nuevas relaciones entre personas.

Bibliografía

- RODRÍGUEZ, Josefina: *El arte del niño*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1959.
- DE BARTOLOMEIS, Francesco: *El color de los pensamientos y de los sentimientos*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- VIGOSTKY, L.P.S.: *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 1982.

Imágenes

- A) Sara López de Gereñu, 6 años
- B) Álvaro Pérez, 6 años
- C) María Puig, 6 años
- D) Hugo Oroz, 5 años

Las diferencias genéricas en las novelas de aprendizaje

Carmen Gómez Viu, profesora de Lengua y Literatura (IES Marqués de Villena, Marcilla)

Literaturan, ikasteko eleberriei buruz ikertu dutenen batzuek emakumezko Bildungsromane-ei buruz hauxe aipatzen dute: protagonistak tradizionalki gizonezkoak izan dira, eta, horrexegatik, ikasteko prozesua eta sozializazio helburuak ados etorri ez dira protagonista emakume bat dutenen eleberriekin.

En la actualidad, en algunos países desarrollados como Alemania, Francia e Inglaterra, están comenzando a exigir que se acepte que niños y niñas son distintos y, en consecuencia, precisan de una educación diferenciada.

De acuerdo con los estudios realizados en la neurociencia, en endocrinología genética y en psicología del desarrollo, las diferencias entre hombres y mujeres son innatas y no sólo son el resultado de unos roles masculinos y femeninos, o de unos condicionamientos histórico-culturales.¹ **El reconocimiento de que hombres y mujeres somos distintos tiene importancia no sólo desde el punto de vista educativo sino también artístico.**

En concreto en la literatura, **la mayoría de los críticos que han teorizado sobre la problemática de los Bildungsromane (novelas de aprendizaje) femeninos señalan que los estudios tradicionales sobre este género se basaban hasta hace poco en narraciones de protagonista masculino, en las que las etapas de aprendizaje del protagonista y las metas de socialización a las que se encaminan difieren del desarrollo y educación de las niñas. En consecuencia, si se considerase como norma del género la caracterización tradicional masculina, el concepto de Bildungsroman femenino resultaría muy difícil de admitir, sobre todo porque las escritoras en sus relatos sobre el tema del crecimiento de una niña no siguen el modelo establecido. De ahí que algunas críticas, como M^a Inés Lagos, en su libro *En Tono Mayor: Relatos de formación de protagonista femenina en Hispanoamérica* (1996), insistan en la necesidad de examinar las novelas de formación femeninas como un subgénero aparte, aunque paralelo, del Bildungsroman tradicional.**

El reconocimiento de que hombres y mujeres somos distintos tiene importancia no sólo desde el punto de vista educativo sino también artístico.

Gracias a los estudios psicológicos que han contribuido a crear conciencia del desarrollo asimétrico

de los sexos, y a las teorías feministas sobre la mujer y la construcción del sistema genérico, se ha aportado mucha luz a la difícil tarea de los críticos para clarificar las diferencias entre el modelo tradicional del Bildungsroman y las novelas de formación de protagonista femenina. Así, por ejemplo, **las etapas que caracterizan al Bildungsroman masculino no pueden aplicarse de la misma manera al femenino. Al contrario, en las novelas de formación de protagonista femenina se subvierten los valores que se subrayan en su contrapartida masculina. El desarrollo femenino es menos directo y más conflictivo que el masculino.** Asimismo el proceso de desarrollo de la mujer, "no es gradual, sino que se produce a través de momentos epifánicos, y no se limita a la etapa de la adolescencia" (M^a I. Lagos 1996: 46).

en las novelas de formación de protagonista femenina se subvierten los valores que se subrayan en su contrapartida masculina. El desarrollo femenino es menos directo y más conflictivo que el masculino

A pesar de que algunos autores rechazan el concepto de Bildungsroman femenino basándose en teorías psicoanalíticas y en las bases culturales del género histórico, no hay que negar la existencia de este subgénero literario diferente del masculino tanto en los aspectos formales como en los hitos y metas del desarrollo que enfrentan las protagonistas de este tipo de relatos.

En general, las definiciones sobre el Bildungsroman femenino apuntan como característica común de esta categoría narrativa, aparte de la tradicional novela de formación masculina, "la lucha de la mujer contra las normas de la sociedad" (Joan Clifford 2001: 125)². Es precisamente el conflicto de la heroína con la sociedad lo que ha venido caracterizando a la novela de formación femenina. Pero no se deben establecer generalizaciones a la hora de interpretar estos relatos porque, al igual que en los Bildungsromane masculinos, la concepción del aprendizaje, el desenlace y el modo como se resuelven los conflictos son muy variados en las diversas tradiciones literarias. Además, las múltiples manifestaciones del proceso

de desarrollo de las protagonistas de las novelas de formación cambian con el momento histórico y con las condiciones culturales y sociales de cada sociedad.

En los últimos años del siglo XX, se observa en las distintas literaturas una evolución en cuanto a la actitud de las protagonistas ante las adversidades y el tipo de desarrollo que experimentan. En lugar de crónicas de aprendizaje fracasadas, ahora parece divisarse heroínas que reconocen las limitaciones de la sociedad patriarcal y aprenden a vivir sus circunstancias, sin por ello renunciar a completar con éxito su búsqueda de autorrealización e integración personal. Por todo esto, los lectores debemos considerar la creatividad y flexibilidad de los *Bildungsromane* femeninos para representar las diferencias genéricas evitando así establecer jerarquías sobre los modelos.

Características de los *Bildungsromane* femeninos contemporáneos atendiendo a sus diferencias genéricas

1. Pasividad y fantasía

A pesar del carácter en general pasivo del personaje del *Bildungsroman*, rasgo que se acentúa en la formación que reciben las niñas, **en algunas novelas de formación** como *Lilus Kikus* (1954) de Elena Poniatowska, **las protagonistas se caracterizan por apartarse de la norma por una u otra razón y por desarrollar ciertas iniciativas**. Tanto en el caso de niñas como de las adolescentes en familias de varios hijos, la protagonista de estas narraciones es siempre la rebelde o diferente de la familia.



Al igual que en las novelas de formación de protagonista femenina, muchos de los protagonistas masculinos de los *Bildungsromane* contemporáneos son personajes que asumen con gravedad sus vivencias y son juzgados por ello, calificándolos de locos, tontos, vagabundos etc. Destacan de sus amigos por su capacidad inventiva o por sus dotes intelectuales y se alejan del modelo que sus amigos o familiares mantienen. Asimismo, siendo conscientes de su situación de marginados, adoptan



una actitud evasiva por medio de la imaginación y con desplazamientos reales.

2. La autocensura

Las protagonistas de estas narraciones aprenden generalmente de la madre que ciertas conductas no son apropiadas para las niñas. **La percepción de las limitaciones que conlleva ser mujer es decisiva para el desarrollo intelectual y emocional de las niñas. Es uno de los conflictos más difíciles de resolver, ya que en el fondo se trata de la aceptación del doble *standard* por el hecho de haber nacido mujeres.** A diferencia del varón, que puede actuar de acuerdo a sus deseos, la niña fuerte y decidida se estrella contra limitaciones y prescripciones. **Para salvar estos obstáculos las mujeres crean estrategias de supervivencia como son el leer a escondidas, refugiarse en la fantasía o la mentira y reprimir sentimientos espontáneos para presentar en público la imagen que los mayores desean.**

Para salvar estos obstáculos las mujeres crean estrategias de supervivencia como son el leer a escondidas, refugiarse en la fantasía o la mentira y reprimir sentimientos espontáneos para presentar en público la imagen que los mayores desean.

3. La familia

Aunque las relaciones dentro de la familia constituyen un aspecto crucial en el desarrollo de niños y niñas, en el caso de las niñas estas relaciones cobran especial importancia.

Dentro de la familia la figura más importante en la socialización de la niña es la madre. Esta puede ser considerada como un modelo, como la antagonista que suscribe los valores

La percepción de las limitaciones que conlleva ser mujer es decisiva para el desarrollo intelectual y emocional de las niñas. Es uno de los conflictos más difíciles de resolver, ya que en el fondo se trata de la aceptación del doble standard por el hecho de haber nacido mujeres.

masculinos dominantes, o como víctima a la que no se juzga.

En el caso de *Eva Luna* (1987) de Isabel Allende, por citar un ejemplo, la diferencia más destacable entre los miembros de la familia de Eva y Rolf Carlé, contrapunto masculino de la protagonista, es la concerniente a la madre. El potencial femenino, manifiesto en Consuelo, es neutralizado en el caso de la madre de Rolf, víctima del sadismo de su marido. El autoritarismo y anhelo de poder del padre minimiza las posibilidades de actuación y anula completamente a los que se encuentran subyugados a su influencia. Ante las continuas crisis de ansiedad de Rolf, a causa de la tristeza que le provoca tener un padre maltratador, la madre, tras la desaparición del padre, se arma de valor y manda a su hijo a América para vivir con sus tíos allí.

Debido a la particular estructura social hispanoamericana, en muchas de estas narraciones encontramos otra figura femenina adulta, **la nana**, quien **muchas veces representa la contrapartida de la madre**. En general, sin concluir tajantemente que en estos relatos se produzca un dilema entre los dos modelos, **la madre representa el modelo de conducta restrictiva de clase alta. La nana, sin embargo, es mucho más libre y más**

abierta, por pertenecer a otro grupo social, y, a veces, también racial y les transmite a las niñas unos conocimientos que la madre les oculta.

La figura del padre no ocupa un lugar destacado en este tipo de relatos. Su papel principal consiste en relacionar a la familia con el mundo exterior, pero **en el ámbito familiar la madre es la que domina.**

La madre representa el modelo de conducta restrictiva de clase alta. La nana, sin embargo, es mucho más libre y más abierta, por pertenecer a otro grupo social, y, a veces, también racial y les transmite a las niñas unos conocimientos que la madre les oculta.

Un caso particular lo constituyen las novelas de las escritoras durante el período de vanguardia en las que se recurre a la estrategia de retratar protagonistas anónimas o huérfanas para reflejar el rechazo al *pater familias* y la pérdida de fe en los principios que organizan la familia dentro de la obra literaria.

4. El final

El desenlace y el modo como se resuelven los conflictos adquieren especial significación en este tipo de narraciones. Al igual que las novelas de aprendizaje masculinas los finales son variados. **Hay finales abiertos que sugieren la posibilidad de una transformación**, si no inmediata, por lo menos para el futuro, como sucede en narraciones en que las niñas son todavía pequeñas o con las jóvenes que se mueven en un ambiente urbano y/o universitario. **En otras narraciones las heroínas se resignan y aceptan soluciones convencionales a cambio de protección y estabilidad. El fin de otras protagonistas es la muerte**, ya sea en sentido figurado, de manera imaginaria o en un asesinato de hecho.

Algunas diferencias entre las novelas de formación de protagonista femenina y sus coetáneas masculinas en Hispanoamérica

Después de comparar las novelas de formación de protagonista femenina con algunas de sus coetáneas masculinas, M^a I. Lagos (1996) establece



diferencias interesantes.

En lo concerniente al desenlace, es significativo que los protagonistas de las novelas de aprendizaje analizados, a pesar de traicionar a sus principios, acaban claudicando conformándose a las conveniencias del contrato social contra las que se enfrentaron de jóvenes. La otra gran diferencia se observa en las desventajas de los protagonistas con respecto a lo que se les ofrece a cambio de integrarse en la sociedad. **Lo que se les propone a los jóvenes para no ser considerados débiles**, aunque hayan escogido un modo de vida de acuerdo a sus convicciones, **tiene un atractivo muy superior: el aliciente que les ofrece el dinero, el poder y estatus social les permitirá hacer su voluntad. En cambio, las niñas que se resignan y aceptan las imposiciones y los valores de su medio lo que ganan es protección, una cierta seguridad económica y status social a través del matrimonio.**



Conclusiones

En definitiva, de acuerdo con las observaciones de M^a I. Lagos, los *Bildungsromane* femeninos muestran el frecuente enfrentamiento de las protagonistas con los principios que sustentan la convivencia en la esfera privada y la esfera pública. **Familia y sociedad están tan interrelacionadas que el nivel de apertura o inestabilidad de la sociedad en que se desarrolla la acción tiene una correspondencia con las posibilidades de autonomía para las niñas. En cambio, en aquellos casos en que se retratan sociedades**

Lo que se les propone a los jóvenes para no ser considerados débiles tiene un atractivo muy superior: el aliciente que les ofrece el dinero, el poder y estatus social les permitirá hacer su voluntad. En cambio las niñas que se resignan y aceptan las imposiciones y los valores de su medio lo que ganan es protección, una cierta seguridad económica y status social a través del matrimonio.

conservadoras y estables, se observan escasas posibilidades de transformación, aunque se tenga conciencia de las limitaciones de la mujer en esas sociedades. Así, en las narraciones en las que la sociedad no acepta el cambio en los miembros de su clase social, a las protagonistas no les queda otra alternativa que claudicar o morir. Por el contrario, **cuando se describe un contexto social en proceso de cambio o en el que hay menos estratificación, se vislumbra la promesa de un futuro diferente para las mujeres. Asimismo, en las narraciones que se sitúan en dicho contexto se pueden encontrar finales abiertos que apuntan esperanzadamente hacia un cambio, y en los que se sugiere un diálogo entre hombre y mujer que se sostiene en la igualdad de aspiraciones y de trato, y en las que se afirma la tradición femenina mediante la escritura.**

Como en otras tradiciones literarias, **los relatos de formación hispanoamericanos de protagonista femenina encierran una sutil o abierta crítica al sistema patriarcal que minimiza el crecimiento de las niñas. Asimismo, examinados en conjunto, estos relatos forman un corpus que revela la conciencia del papel de la diferencia sexual en la construcción de la subjetividad e identidad de los personajes femeninos.**³

Los relatos de formación hispanoamericanos de protagonista femenina encierran una sutil o abierta crítica al sistema patriarcal que minimiza el crecimiento de las niñas

¹ Véase María Calvo Charro, «Los varones, el nuevo "sexo débil". El derecho a una educación diferenciada», *Nueva Revista* 97, enero-febrero, 2005, 49-75.

² Véase Joan Clifford, "The Female Bildungsromane of Beatriz Guido", *Hispanófila*, 132, mayo 2001, 125-139.

³ Para profundizar en el estudio de las características de los *Bildungsromane* femeninos véase: M^a I. Lagos, *En tono mayor. Relatos de formación de protagonista femenina en Hispanoamérica*, Santiago de Chile, Ed. Cuarto Propio. 1996: 56-155.

¿Se aprende a educar en igualdad?

Cristina Satrústegui (asesora de coeducación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra)
csatrusa@cfnavarra.es

Aukera-berdintasunean ikasteko eta irakasteko, irakasleok geure jarrerari buruz hausnartu behar dugu, edukiak, metodologia, materialak, formakuntza eta ebaluazioa berraztertuz. Elkarkidetza landu nahi badugu, gauza bat kontuan hartu behar da: elkarkidetza ikasgelan lantzeko formakuntza beharrezkoa da, orain arte eskolan, familietan, komunikabideetan edo gizartean zabaldua ez delako.

Aunque el principio de la igualdad no se discute en el nivel teórico, en la práctica educar en igualdad supone revisar contenidos, metodología, materiales, formación, evaluación..., es decir, afrontar la labor docente desde una actitud proactiva y consciente. En esto se traduce la Coeducación, cuestión que requiere formación y sensibilización para que se asimile y generalice en los diferentes ámbitos socializadores, como son la escuela, la familia, la sociedad o los medios de comunicación. Los niños y las niñas no se tratan ni comunican como pares y los modelos de "jugar a muñecas" o a "camiones" prevalecen aún hoy en día.

La **coeducación** se entiende, por tanto, como "un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados" (SIMÓN RODRIGUEZ, Elena: *Feminario de Alicante*, 1987; <http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=4739>).

Educación en igualdad supone revisar contenidos, metodología, materiales, formación, evaluación...

En esta tarea coeducativa estamos llamados a trabajar quienes educamos: profesorado, padres y madres y la sociedad en general. Todos los agentes con funciones pedagógicas nos encontramos ante el reto de conseguir para nuestros niños y nuestras niñas una educación en igualdad, no sólo igualdad de acceso a la misma, sino igualdad de trato e igualdad real de las condiciones educativas.

Por su parte, el Departamento de Educación está tratando de sensibilizar en la igualdad de género y de mejorar las competencias del profesorado y de las familias a través de actividades de formación que inciden en la coeducación. Las **acciones** que se han promovido durante este curso 06/07 se agrupan en los siguientes ámbitos:

La coeducación se entiende, por tanto, como "un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados".

1. Colaboración del Departamento de Educación con el Instituto para la Igualdad, en todas las actuaciones y programas promovidos por éste.
2. Asignación de recursos técnicos por parte del Departamento de Educación: creación de la Asesoría de Coeducación para la adopción de medidas integrales contra la violencia sexista.
3. En cuanto a las actividades formativas organizadas desde el Departamento de Educación para prevenir la violencia de género, se agrupan en dos: las dirigidas al profesorado y familias de la etapa de Educación Secundaria y las dirigidas a la etapa de Infantil y Primaria:

Secundaria:

- Seminario inter-centros: "Educación para la igualdad. Prevención de la violencia sexista" (Maite Mola / 9 Profesoras y 2 profesores/ 25 horas)



Escuela Infantil de Mendebalde

Infantil y Primaria:

- Seminario en Centro: "Proyecto Relaciona: Prevención de la violencia sexista" (Isabel Pozueta, Rocío Ibáñez, Laura Latorre y Gloria Serrato / 12 horas por centro / 8 centros / 112 profesoras y madres y 10 profesores y padres)

Evaluación:

Es importante destacar las positivas valoraciones que se están haciendo de todos los seminarios citados, tanto por la intervención de las ponentes como por la metodología utilizada, que propiciaba la participación y la reflexión individual. También se constata que se trata de un tema que requiere dedicarle un tiempo "asesorado" para analizar cómo, sin darnos cuenta, perpetuamos modelos de desigualdad, en nuestras conductas e interrelaciones cotidianas y en la acción educativa.

Esta podría ser una respuesta concreta a la pregunta que titula este escrito: "sí, es necesario aprender a educar en igualdad".

Sin darnos cuenta, perpetuamos modelos de desigualdad, en nuestras conductas e interrelaciones cotidianas y en la acción educativa

El presente curso el Gobierno de Navarra ha aprobado el I Plan de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres de la Comunidad Foral de Navarra 2006/2010. En dicho marco normativo se

¿Se aprende a educar en igualdad? Esta podría ser una respuesta concreta a la pregunta que titula este escrito: "sí, es necesario aprender a educar en igualdad"

contemplan medidas que competen al entorno educativo, por ejemplo se establece la necesidad de iniciar procesos de este tipo:

1. Analizar la información y los diversos datos desagregando los sexos.
2. Utilizar un lenguaje no sexista.
3. Propiciar la representación equilibrada entre profesorado, alumnado y familias.

Así mismo y de mayor calado pueden ser otras acciones, como poner en marcha planes de igualdad en cada centro educativo o abordar la formación de su profesorado, familias y personal no docente, en relación a la temática coeducativa: educación para la igualdad, prevención de la violencia de género, etc... Para cualquiera de ellas se ofrece, desde estas líneas, el apoyo y colaboración de la Asesoría de Coeducación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.



Profesorado y familias de la Escuela Infantil de Mendabaldea y de la Cendea de Olza participando en el Seminario: "Proyecto Relaciona: Prevención de la violencia sexista"

Más acá de los estereotipos, doce lecturas recomendadas

Luis Arizaleta (equipo FIRA), conduce los clubes de lectores de los Centros de apoyo al Profesorado de Pamplona y Estella.

Elkarkidetzari begira liburuak gomendatzeko, zer izan ahal da eraginkorra? Sinesgarritasunez istorioak kontatzen dituzten liburuak proposatzea, hau da: protagonistak emakumeak eta gizonak dira, umeak, barruko aldaketak bizi izaten dituzten mutikoak eta neskak, bere burua ezagutu nahi duten pertsonaiak, egiaren bila joaten direnak.

Hay quien dice que afán didáctico y literatura no son buenos compañeros, y es cierto que cuando la pretensión didáctica prescinde de la calidad literaria, la lectura no conlleva aprendizaje. Si deseamos activar aprendizaje recomendando literatura en un entorno de objetivos coeducativos, hemos de olvidar esas frecuentes prescripciones de libros que tratan los temas y asuntos que nos interesa educar como adultos, formuladas sin valorar la calidad de unos textos elegidos sólo porque aluden al problema que nos preocupa. Conviene hacerlo

pues, a menor calidad literaria, menos lectores – hoy y en el futuro – y, por lo tanto, menor o nula penetración del presunto mensaje. ¿Qué nos queda? Proponer textos cuyos argumentos cuenten con verosimilitud his-

torias de hombres y mujeres, niños y niñas, jóvenes de ambos sexos que viven transformaciones interiores, que luchan por conseguir un mayor conocimiento de sí mismos, que buscan y construyen sus identidades en interacción sin más límites que su propia verdad como personajes; unos lenguajes connotativos y evocadores, sugerentes y luminosos; y unas estructuras narrativas precisas, implicativas.

Los receptores de esa clase de textos podrán extraer interpretaciones significativas; configurar imaginarios personajes contemporáneos; disponer de un bagaje referencial para el diálogo y la comunicación... Y podrán hacerlo mientras disfrutan de buenos momentos de lectura, consigo mismos y con otras personas, de esos que establecen vínculos y conforman experiencias que invitan a una vida personal autónoma y al descubrimiento compartido más allá de la estereotipia. A esta clase de libros pertenecen, en mi opinión, los doce que se relacionan a continuación. Una buena parte de ellos – *Enamorados*, *Marcela*, *Rumbo sur* o *Guárdate de los idus* –, han sido leídos en los clubes de lectores de los CAP-s y considerados recomendables por sus componentes.

Una última indicación a las lectoras y los lectores interesados: un buen libro puede no ser una buena lectura para una persona concreta en un momento dado por múltiples razones. No hay que exigirse; cuando un libro no gusta, no funciona, uno puede concederle una segunda o una tercera oportunidad, pero dejarlo es un derecho del lector. No pasa nada, hay más libros, muchos más, y buenos, muy buenos. Por eso, ante estas recomendaciones que ahora vienen, sugerimos ojear en las bibliotecas antes de comprar, echar una mirada, un par de

páginas, antes de pedir en préstamo. Después llegarán – si han de hacerlo – las buenas lecturas, las interpretaciones, los impactos perceptivos, las reflexiones que transforman miradas sobre el mundo. ¡Ojalá!

¿Qué nos queda? Proponer textos cuyos argumentos cuenten con verosimilitud historias de hombres y mujeres, niños y niñas, jóvenes de ambos sexos que viven transformaciones interiores, que luchan por conseguir un mayor conocimiento de sí mismos, que buscan y construyen sus identidades en interacción sin más límites que su propia verdad como personajes; unos lenguajes connotativos y evocadores, sugerentes y luminosos; y unas estructuras narrativas precisas, implicativas.

Para leer con lectores de 4 y 5 años

- Soy el más fuerte

Mario Ramos

Editorial: Corimbo

El lobo es el personaje que, por antonomasia en la tradición oral, encarna la ferocidad. Temor de los aldeanos en épocas, no tan remotas, cuando el bosque se aproximaba a los labrantíos y caseríos, hoy es objeto de actualización interpretativa en el medio urbano, civilizado. Este libro es un buen ejemplo de cómo ha de proceder tal afán actualizador.

- Uno, dos, tres, ¿qué ves?

Nadia Budde

Editorial: Kalandraka

Juego de encadenamientos en la diferencia, preñado de humor y de grafismo contemporáneo, de esta autora alemana que también ha escrito y dibujado *Un viaje en pijama*.

- *De puntillas*

Antonia Ródenas y Rafael Vivas

Editorial: Anaya

Enterneador álbum ilustrado sobre el crecimiento interior y el amor que ayuda a ensanchar el alma.

Ana García Castellano y Ximena Maier

Editorial: Anaya

Marcela encarna la búsqueda de la propia identidad y enamora con su tono propiamente oral, próximo, primo de la sonrisa.

Para lectores de 6 y 7 años

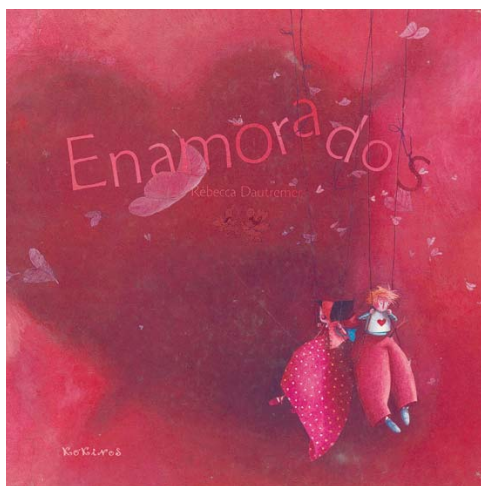
- *Las pequeñas (y grandes) emociones de la vida*

Montse Gisbert

Editorial: Tandem

Diccionario ilustrado sobre las emociones, esos movimientos del alma de los que tan poco se habla y de los que, en ocasiones, tanto cuesta hablar.

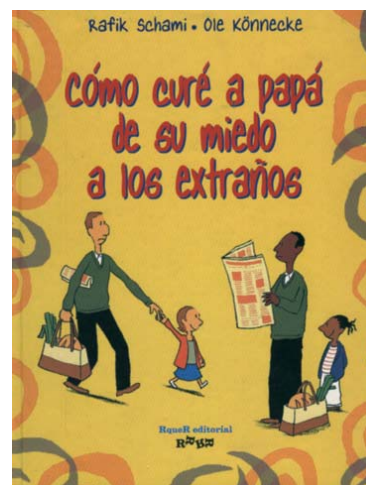
- *Enamorados*



Rebeca Dautremer

Editorial: Kókinos

Relato ilustrado sobre la dificultad de definir el amor-enamoramiento, ese sentimiento intenso que todo lo innova, todo lo transforma.



Rafik Schami y Ole Könnecke

Editorial: RqueR

Una niña-heroína que enseña a su padre a disfrutar de algo bello en la vida: que te aprecien.

Para lectores de 10 y 11 años

- *La isla de Nim*

Wendy Orr

Editorial: Edelvives

Aventura ecológica en los mares del sur con protagonista femenina. Actual, transparente, ágil.

- *Rumbo Sur*

Para lectores de 8 y 9 años

- *Marcela*



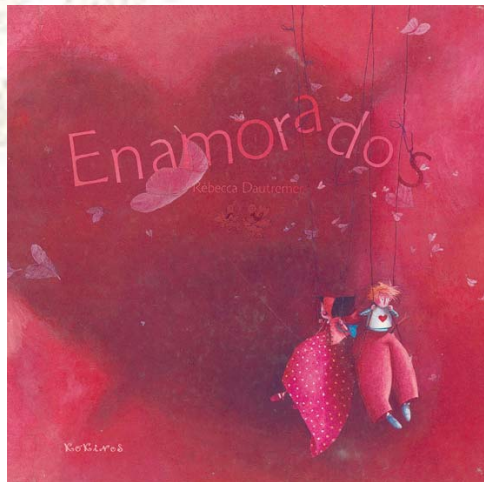
Manuel Alonso

Editorial: Edelvives

Cuando los conflictos familiares oprimen la maduración de las personas, se engendran los rencores, los silencios. Sólo la confianza permitirá superarlos.

Para lectores de 12 a 15 años

- *El amor es un cuento*



Blanca Álvarez

Editorial: SM

La evolución de una mujer a través de sus experiencias amorosas, desde la adolescencia hasta la madurez, contada con verdad narrativa y memoria personal.

- *Guárdate de los idus*

Lola Gándara

Editorial: Alfaguara

Novela de aventuras en el contexto histórico de la Roma que se inicia la noche en que es asesinado Julio César. Un gozoso viaje a la época.

- *Dulcinea y el caballero dormido*



Gustavo Martín Garzo

Editorial: Edelvives

"¿Pero existió esa señora?", me preguntó no hace mucho una anciana ante quien leí un capítulo de este relato. "Sí, bueno, como Don Quijote", le contesté. Estupendos lenguaje y tono.

Los receptores de esa clase de textos podrán extraer interpretaciones significativas; configurar imaginarios personales contemporáneos; disponer de un bagaje referencial para el diálogo y la comunicación... Y podrán hacerlo mientras disfrutan de buenos momentos de lectura, consigo mismos y con otras personas, de esos que establecen vínculos y conforman experiencias que invitan a una vida personal autónoma y al descubrimiento compartido más allá de la estereotipia.

Las cazas del tesoro y las mujeres de ayer y hoy

Vicky Zenotz (asesora de Lenguas Extranjeras-Cap Pamplona)

Aukera hau tresna bat ezagutarazteko aprobetxatuko dut. Seguraski horri buruz entzun duzue, baina agian ez duzue ongi ezagutzen edo ez duzue inoiz erabili. Bere izena "Altxorraren bilak", "Cazas/Búsquedas del tesoro", "Treasure Hunts" edo "Chasses au trésor" da.

La coeducación y la igualdad son cuestiones que realmente me importan y por ello, cuando comencé a pensar en el artículo que escribiría para **Biribilka**, me puse a navegar en la red para ver si había algo realmente interesante sobre el aprendizaje y el género.

Para mi sorpresa, lo primero que encontré fue un artículo-vídeo, "Underachieving Boys: The Gender Debate", donde se analiza la hipótesis de que los chicos obtienen peores resultados en la mayor parte de las asignaturas porque no se identifican con el profesorado femenino y que, por ello, convendría darles más modelos masculinos. Para la tranquilidad de todas, la conclusión es que a los chicos parecen gustarles las clases especialmente dinámicas, independientemente de que las imparta un profesor o una profesora. Siguiendo con mis indagaciones, entré en un foro sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en el que se plantea la conveniencia o no de clases mixtas, dadas las distintas actitudes del alumnado a la hora de enfrentarse a las lenguas.

Entonces empecé a barajar posibilidades bastante ambiciosas, concretamente pensé en hacer una reflexión sobre las diferencias de género y los distintos estilos de aprendizaje. Creo que es de sabios reconocer nuestras propias limitaciones, así que, en vez de agotaros con algún tipo de semi-plagio sobre la cuestión, considero más útil recomendar que ojeéis directamente algún artículo al respecto, como "Learning Styles and Gender", "Learning styles and gender - differences chart" y "Bridging the gender divide". Por si os animáis, he encontrado incluso una Webquest sobre los distintos tipos de inteligencia, que, aunque no uséis en su totalidad, podéis aprovechar parcialmente, ya que alguno de los tests de inteligencia que allí aparecen pueden ser muy motivadores.

Voy a aprovechar esta oportunidad para dar a conocer una herramienta de la que probablemente habréis oído hablar, pero que quizá no conozcáis bien o no hayáis utilizado nunca. Se trata de las "Cazas/Búsquedas del tesoro", "Altxorraren bilak", "Treasure Hunts" o "Chasses au trésor".

Finalmente me he decidido a afrontar esta tarea de una forma mucho más modesta y más práctica.

Voy a aprovechar esta oportunidad para dar a conocer una herramienta de la que probablemente habréis oído hablar, pero que quizá no conozcáis bien o no hayáis utilizado nunca. Se trata de las "Cazas/Búsquedas del tesoro", "Altxorraren bilak", "Treasure Hunts" o "Chasses au trésor". Además de tratar de explicar sus características, voy a poner un ejemplo tanto en este artículo como en una página web a la que tenéis acceso pinchando aquí.

Como no podría ser de otra manera, la temática de esta "Caza del tesoro" es la mujer. En realidad he creado dos cazas, "Women that changed History" (Mujeres que cambiaron la historia) y "Women Today, have they really gone that far?" (Las mujeres hoy, ¿han llegado tan lejos?). Se pueden realizar conjunta o independientemente.

Una *Caza del tesoro* es fundamentalmente una actividad de búsqueda de información "on-line". Se trata principalmente de un ejercicio de comprensión lectora cuyas fuentes están en Internet. Se plantean una serie de preguntas, se puede incluir una gran pregunta final, y se dan una serie de links para poder resolverlas. Así se desarrollan también las capacidades de búsqueda en la red. Además, desviándonos un poco del modelo, es posible añadir más actividades que contribuyan a desarrollar otras destrezas, como la comprensión oral, la expresión oral y escrita... En los dos ejemplos que se dan a continuación, se han añadido otras actividades y, además, en su aplicación en el aula sería fácil transformar algún ejercicio en una oportunidad para la discusión, etc. Las cazas que se presentan no pretenden ser un modelo, se trata más bien de mostrar las posibilidades de la herramienta utilizando la temática de la mujer.

Otra cuestión importante es la técnica. He utilizado una herramienta bastante limitada, pero que tiene como ventaja resultar muy sencilla. La encontraréis en Web Poster Wizard y sirve para crear cualquier tipo de hoja de actividades. Para poder usarla hay que registrarse con un correo y un nombre, es gratuito y sólo para profesores/as. El sistema es como el de un blog, me refiero a que es una plantilla que transformas y adaptas a tus necesidades. Al terminar se pulsa un botón, y la página ya está en Internet a la vista de cualquiera.

Para aquellas personas que no tengan problemas

en subir páginas web, existe un instrumento más completo, el generador de Cazas del tesoro de Francisco Muñoz. Además esta plantilla está en inglés, euskera, castellano e italiano, pero curiosamente no está en francés.

Finalmente, me gustaría recomendar la visita a dos páginas donde se puede encontrar tanto información sobre Treasure Hunts como ejemplos de los mismos en distintas lenguas. Me refiero a la página de Francisco Muñoz y a la de Isabel Pérez.

DOS EJEMPLOS DE CAZA DEL TESORO:

TREASURE HUNT 1: WOMEN THAT CHANGED HISTORY

INTRODUCTION

A Treasure Hunt involves searching the Internet for valuable nuggets of information. In this hunt, you will explore questions about women in recent history. Your clues will be found by clicking on the different links.

1. WOMEN IN THE PAST: THE 19TH CENTURY IN USA



- 1.1. Read about Sojourner Truth
 - 1.1.1. Why did she suffer a double discrimination?
 - 1.1.2. What did she achieve in relation to public transport?
 - 1.1.3. On that page click on **Comprehension exercise**, there you'll have to order several facts about her life.
 - 1.1.4. On that page click on **Word Game** and you'll play a game to practise vocabulary about women's rights.

2. THE 19TH CENTURY IN BRITAIN



- 2.1. Play the Door Game, a game about women's rights in Victorian times regarding issues such as Children, Vote, Money, Study, Job and Divorce.

3. The 20 TH CENTURY

3.1. To answer the questions below, you'll find information in the Time Line about the 20th century. You can watch the slide show and listen at the same time. If you have many problems, it is possible to read the script in a new window. (To read scripts, click on the correspondening decade and the text will appear at the bottom of the page).

- 3.1.1. Who was the first woman MP and when?
- 3.1.2. Why were so many nurseries opened during the forties?
- 3.1.3. When did women get equal rights regarding property?
- 3.1.4. Who was the first woman mayor and when?
- 3.1.5. When were lesbians allowed to adopt children as couples?

- 3.1.6. Who were the first group of women to earn the same salary as men and when?
- 3.1.7. Can you explain the concept "glass ceiling"?
- 3.1.8. When did it become illegal to discriminate against women in advertising?
- 3.1.9. When and where were the first women admitted as Anglican priests?
- 3.1.10. When was the pill sold for the first time?
- 3.1.11. Who was the first woman to make a solo flight to Australia and when?



4. EVALUATION

In the next session you will have the key to check the answers and together we will try to solve any other difficulty.

TREASURE HUNT 2: WOMEN TODAY, HAVE THEY REALLY GONE THAT FAR?

INTRODUCTION

A Treasure Hunt involves searching the Internet for valuable nuggets of information. In this hunt, you will explore questions about women today. Your clues will be found by clicking on the different links.

1. THE IMAGE OF WOMEN TODAY IN FASHION AND PUBLICITY

- 1.1. Read and listen to the article and the vocabulary about Skinny Models.
- 1.2. Click on "do a comprehension quiz about this story" and answer those questions.

2. TAKING ACTION: OFFENSIVE AND POSITIVE ADS

2.1. Offensive Ads:

Look at ads and the commentaries written by the National Organization for Women. Some of the ads are more obviously offensive for women than others. Choose the one you consider most and least offensive.

2.2. Positive Ads:



Have a look at the positive ads to answer the following questions:

- 2.2.1. Can you guess what type of product is behind each ad?
- 2.2.2. Why are they considered positive?
- 2.2.3. Who is the market audience?

2.3. Love Your Body: Body Image Survey

The people in the National Organization for Women want to know what you think about the portrayal of women and girls in popular culture so they have prepared a survey. Do it now!!!

3. TAKING ACTION: DOMESTIC VIOLENCE



Sure you know about the huge problem of domestic violence in Spain. You will find a letter to Mr Zapatero that is part of a campaign by Amnesty International to fight violence against women in Spain. In that letter they make 5 proposals to improve the situation, the first is about health, and the other 4, what are they about?

4. EVALUATION

In the next session you will have the key to check the answers and together we will try to solve any other difficulty.

Enlaces del artículo:

Underachieving Boys: The Gender Debate

<http://www.teachers.tv/video/3299>

foro sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras

<http://www.teachingenglish.org.uk/talk/questions-/gender.shtml>

Learning Styles and Gender

http://www.brainboxx.co.uk/A3_ASPECTS/pages/L_Sgender.htm

Learning styles and gender - differences chart

http://www.brainboxx.co.uk/A3_ASPECTS/pages/L_SandGendChart.htm

Bridging the gender divide

http://www.brainboxx.co.uk/A3_ASPECTS/pages/Genderbridge.htm

Webquest sobre los distintos tipos de inteligencia

<http://www.eslgo.com/classes/mi/task.htm>

Web Poster Wizard

<http://wizard.4teachers.org/worksheet/view.php?id=102148>

generador de Cazas del tesoro de Francisco Muñoz

<http://www.aula21.net/cazas/ayuda.htm>

página de Francisco Muñoz

<http://www.aula21.net/cazas/index.htm>

página de Isabel Pérez

<http://www.isabelperez.com/webquest/taller/treasure.htm>

treasure hunt 1: women that changed history

<http://wizard.4teachers.org/worksheet/view.php?id=102148>

Sojourner Truth

<http://www.britishcouncil.org/learnenglish-central-magazine-womens-rights.htm>

Door Game

http://www.bbc.co.uk/history/british/victorians/lau_nch_gms_womens_rights.shtml

Time Line

<http://www.bbc.co.uk/radio4/womanshour/timeline/1900.shtml>

read the script

<http://www.bbc.co.uk/radio4/womanshour/timeline/index.shtml>

treasure hunt 2: women today, have they really gone that far?

<http://wizard.4teachers.org/worksheet/view.php?id=102148&page=2>

Skinny Models

http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/newsenglish/witn/2006/09/060913_models.shtml

ads

<http://loveyourbody.nowfoundation.org/offensiveads.html>

positive ads

<http://loveyourbody.nowfoundation.org/positiveads.html>

survey

<http://loveyourbody.nowfoundation.org/survey.html>

letter to Mr Zapatero

<http://web.amnesty.org/actforwomen/dv-spain-100706-editorial-eng>

Documentación sobre coeducación en la biblioteca del CAP

Ana Bernal Macaya (Documentalista del Departamento de Educación, Gobierno de Navarra)

Artikulu honetan elkarkidetzari buruzko diren materialen lagin txiki bat adierazten dugu. Argitaratu berriak izateagatik eta Interneten bidez aurkitu daitezkelako aukeratu ditugu. Edukinen laburpenak argitaralpenetatik edo/eta publizitateetatik atera ditugu.

MATERIALES EDUCATIVOS

Recursos didácticos y proyectos de Organismos de Igualdad y Administraciones Educativas. Educación en igualdad de oportunidades entre los sexos, Madrid, INSTITUTO DE LA MUJER, 2006.



Catálogo de materiales didácticos y proyectos de las Instituciones que participaron en el I Encuentro Intercambia. Cada Comunidad Autónoma participante seleccionó cinco publicaciones y un proyecto realizados desde el año 2000.

Mebes, Marion (2006): *Ni un besito a la fuerza*, Bilbao, Maite Canal Editora.



Texto dirigido a niñas y niños de educación primaria en el que se les enseña a decir "no" a relaciones no queridas.

Serie "Cuadernos de educación no sexista", Instituto de la Mujer.



Esta colección va dirigida fundamentalmente al profesorado, ya que trata de la eliminación de estereotipos sexistas en la educación. Hasta este momento se han editado diecinueve títulos, disponibles en la siguiente dirección de Internet:

http://www.mtas.es/mujer/publicaciones/catalogo/cuadernos_educacion.htm

Dentro de esta colección se integra el proyecto Relaciona: números 11, 14 y 19.

Así mismo, cabe destacar cuatro títulos que corresponden a tres unidades didácticas para Educación Primaria (*El misterio del chocolate en la nevera*; *la actividad científica en la cocina* y *la química de la cocina*) y una para Educación Secundaria (*Los saberes de cada día*).

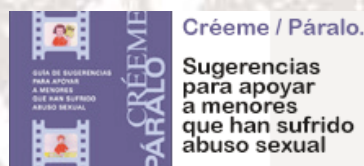
Serie "Guía para chicas", Bilbao, Maite Canal Editora.



Ma José Urruzola es la autora de esta colección de cuadernos que tratan diferentes aspectos de la vida de las adolescentes. En las últimas páginas de cada uno de ellos hay unas sugerencias sobre cómo utilizar la guía como instrumento educativo.

Se editan en castellano y euskera. Existen cuatro títulos: *Guía para andar por casa*; *Cómo prevenir las agresiones y defenderse de ellas*; *Cómo construir tu propio modelo de belleza* y *Cómo vivir las relaciones sexuales y afectivas*.

Créeme, páralo, MEC-Instituto de la Mujer, 2006.



Guía didáctica para apoyar a menores que han sufrido abuso sexual. El manual ha sido elaborado

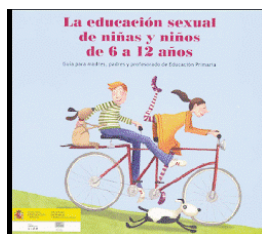
en el marco de un convenio entre el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación y Ciencia. Cuenta con material audiovisual destinado a ser trabajado en clase con el alumnado. En una primera parte titulada "Créeme" se estimula a creer a los menores víctimas de abusos que pueden sentirse identificados con las situaciones que aparecen en el vídeo. La segunda parte, "páralo", examina las presiones a las que están sometidas las madres, padres o cuidadoras en el proceso de apoyar a un menor que ha sufrido abusos.

HERNÁNDEZ MORALES, G., JARAMILLO GUIJARRO, C. (2003): *La educación sexual de la primera infancia*, Madrid, MEC.



Esta guía no consiste en un repertorio de actividades ni está dirigida a expertos en educación afectivo-sexual. Por el contrario, enfoca la práctica educativa contando con la sexualidad y la diferencia sexual e integrando los aspectos corporales, afectivos, cognitivos y relacionales de la educación sexual.

HERNÁNDEZ MORALES, G., JARAMILLO GUIJARRO, C. (2006): *La educación sexual en la educación primaria*, Madrid, MEC-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



desiguales”.

Guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria en la que se trata el tema “sin poner el acento en los riesgos” y en la que se subraya que ambos sexos “son diferentes pero no

HERNÁNDEZ MORALES, G., JARAMILLO GUIJARRO, C., CERVÍÑO SAAVEDRA, M.J. (2005): *Tomar en serio a las niñas*, Madrid, Instituto de la Mujer, Cuadernos de Educación no sexista; 17.



A lo largo del texto las autoras enseñan a los educadores a poner freno a cualquier situación de violencia de género que se esconde tras costumbres o actuaciones habituales con la excusa de “siempre ha sido así”.

VVAA (2004): *Elige profesión sin género de dudas*, Pamplona, Gobierno de Navarra.



Con esta obra, el Departamento de Educación participa en el proyecto Técnica que tiene por objeto la inserción laboral de las mujeres en determinados sectores profesionales con tradición predominantemente masculina y reducir los desequilibrios existentes en el acceso al mercado de trabajo.

LIBROS

ARENAS, Gloria (2006): *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*, Barcelona, Graó, Colección crítica y fundamentos, 11.



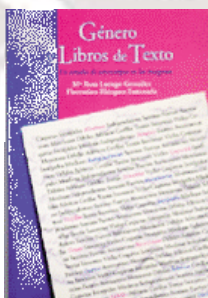
Este libro pretende dar a conocer las distintas teorías, ideologías, leyes, investigaciones y líneas de reflexión desde las que las mujeres han tratado de analizar las formas de discriminación sexista que se esconden en el sistema educativo actual. Al mismo tiempo, quiere contribuir al esfuerzo de todas las personas que cada día en los centros escolares tratan de poner el equilibrio necesario para reconstruir todo aquello que margina y excluye.

VVAA (1999): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.



Carlos Lomas, coordinador de esta edición, señala en la introducción que, en el mundo de la educación, las luchas a favor de las niñas y de las adolescentes han tenido un eco tardío e insuficiente. De ahí que algunos interrogantes estén aún vigentes como saber si la escuela es una institución que fomenta la igualdad de derechos entre los sexos o un escenario en el que el orden simbólico sigue siendo masculino.

LUENGO GONZÁLEZ, M.R., BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (2004): *Género y libros del texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*, Badajoz, Junta de Extremadura.



Análisis de la representación de la mujer en los libros de texto, para determinar si este material curricular transmite a los estudiantes unos modelos estereotipados en razón del género, o si mantiene la línea de ignorar a las mujeres en el discurso, siendo su presencia escasa y, cuando aparece, lo hace de forma estereotipada.

VVAA, *La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*, Barcelona, Octaedro.

En este libro se plantea la contradicción existente en los centros educativos, en los que, por un lado, hay un elevado número de profesoras que ejercen sus funciones en las tareas docentes y, por otro, las estadísticas demuestran que el número de mujeres en puestos directivos en centros educativos es mucho menor de lo que correspondería en proporción a su presencia en esta profesión.

El objetivo de este trabajo se centra en intentar desentrañar, esencialmente a través de la visión y de las palabras de las propias mujeres que desempeñan puestos directivos en las organizaciones educativas, cuáles son los motivos que las han impulsado a acceder y ejercer esos cargos de dirección y cuáles fueron los problemas y dificultades que sufrieron para llegar a ellos y para desarrollarlos. Así como contribuir a indagar si, efectivamente, hay un estilo propio de liderazgo de las mujeres en las instituciones educativas.

VVAA (2007): *Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 3: La convivencia en las relaciones de género*, Zaragoza, Gobierno de Aragón-Asociación A.D.C.A.R.A.



Este libro forma parte de la guía "Cuento contigo", un proyecto del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón para mejorar la convivencia en los centros educativos y prevenir cualquier tipo de violencia. Los contenidos están distribuidos en tres capítulos y sus anexos. El primero recoge

unas orientaciones teóricas sobre el sexismo en la educación; el segundo contiene una propuesta docente; el tercero nos muestra cómo diferenciar el concepto conflicto de los diferentes tipos de violencia, y nos ofrece una muestra práctica de cómo actuar para identificarlos y desactivarlos.

REVISTAS

Aula de Innovación Educativa, nº 88, Enero 2000.



Las páginas centrales de este número están dedicadas a la coeducación, con artículos sobre el estado de la cuestión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, experiencias llevadas a cabo en dichas etapas y una guía de recursos.

Aula de Innovación Educativa, nº 159, Febrero 2007.



El monográfico sobre coeducación de este número presenta nuevas experiencias y reflexiones coeducativas recientes. El objetivo es dar a conocer buenas prácticas, iniciativas e ideas que contribuyen a desarrollar una escuela coeducativa.

Revista de Educación, nº 342, Enero-Abril 2007.



Este número de la revista, que lleva por título *Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación*, pretende una aproximación amplia y compleja al tema de la prevención de la violencia de género. Las reflexiones y recomendaciones se centran en el sistema escolar y en la familia, no porque sean responsables únicos de la educación de niños, niñas y jóvenes, sino por su relevante papel en este proceso.

Edición completa de la revista en: <http://www.revistaeducacion.mec.es>

@bareque. Revista de bibliotecas escolares, Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

En el apartado "leemos" de esta revista digital sobre bibliotecas escolares hay disponible una



guía de lectura con recursos para la coeducación realizada por el Instituto asturiano de la mujer, con una amplia información sobre literatura infantil y juvenil, películas y vídeos, tanto para el alumnado como para el profesorado.

http://web.educastur.princast.es/proyectos/bareque/scripts/leemos_lij_guiaslectura.php?l eer=73

Quark: ciencia, medicina, comunicación y cultura



<http://www.prbb.org/quark/antiores.htm>

El número 27 de esta revista electrónica lleva por título *Homenaje a Hipatia. Mujeres y hombres: salud, ciencia y tecnología*. Cabe destacar ciertos artículos como el de Marina Subirats, "La enseñanza secundaria y la motivación por la tecnología desde la perspectiva de género" o el de Roser Cussó, "Modelos curriculares para favorecer la integración de las jóvenes al mundo tecnológico".

Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, nº 18, 2005.



Contiene un artículo titulado "¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de libros de texto en la etapa de Secundaria", escrito por M. González Pascual y disponible en:

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/ar tsexismo8.htm>

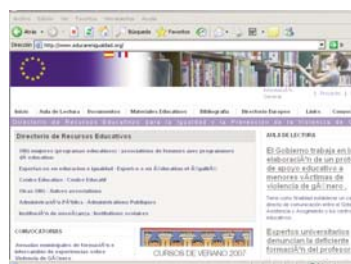
PÁGINAS WEB CON RECURSOS EDUCATIVOS

Mujeres en red, el portal de género en Internet.



(<http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducacion.htm>)

Fundación Mujeres



<http://www.educarenigualdad.org/>

Ministerio de Educación y Ciencia



http://www.pntic.mec.es/profesores/contenidos_transversales/educacion_para_la_igualdad/directorio_enlaces/

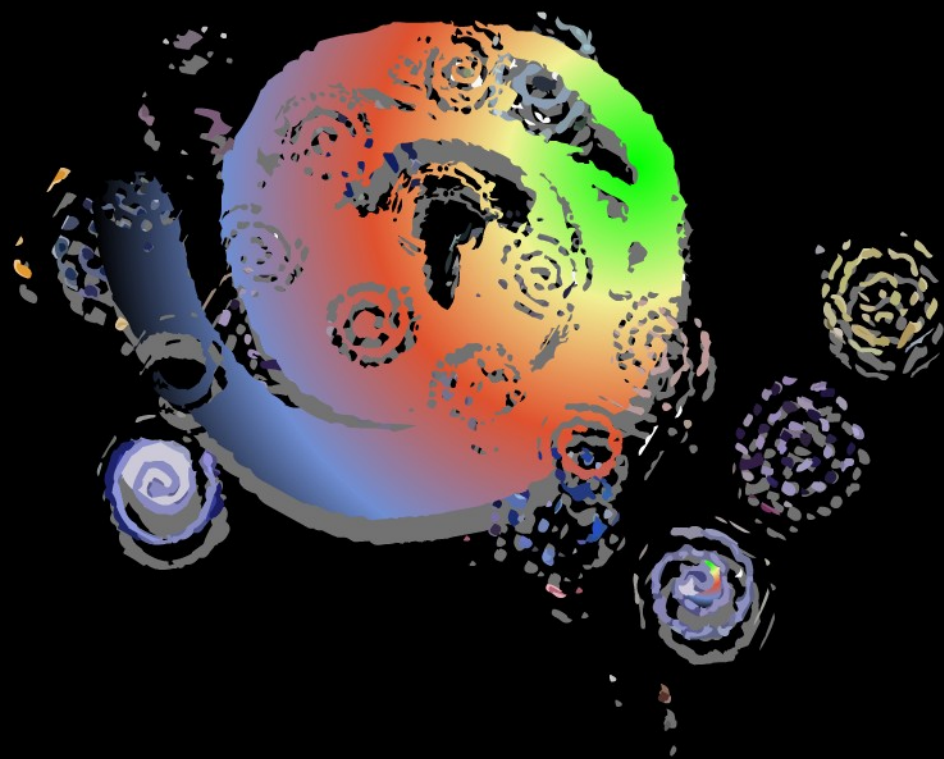
Educación en valores. Mi escuela y el mundo

ISCOD y FETE - UGT colaboran en una campaña de sensibilización y educación enmarcada en el Programa "Acción Sindical para la Consolidación Democrática", cofinanciada por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y con la participación de la IE (Internacional de la Educación).



Parte de este programa es la página web "Mi escuela y el mundo", en la que encontramos una amplia selección de recursos en el apartado de "herramientas didácticas" (webquest, materiales didácticos, exposiciones virtuales, cuentos, guías, etc.)

<http://www.educacionenvalores.org/>



CAP.Pamplona
Iruñeko.ILZ



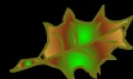
CAP.Tafalla
Tafallako.ILZ



CAP.Estella
Lizarrako.ILZ



CAP.Tudela
Tuterako.ILZ



CAP.Lekarotz
Lekarotzko.ILZ