
NÚMERO 29: EDUCACIÓN Y GÉNERO

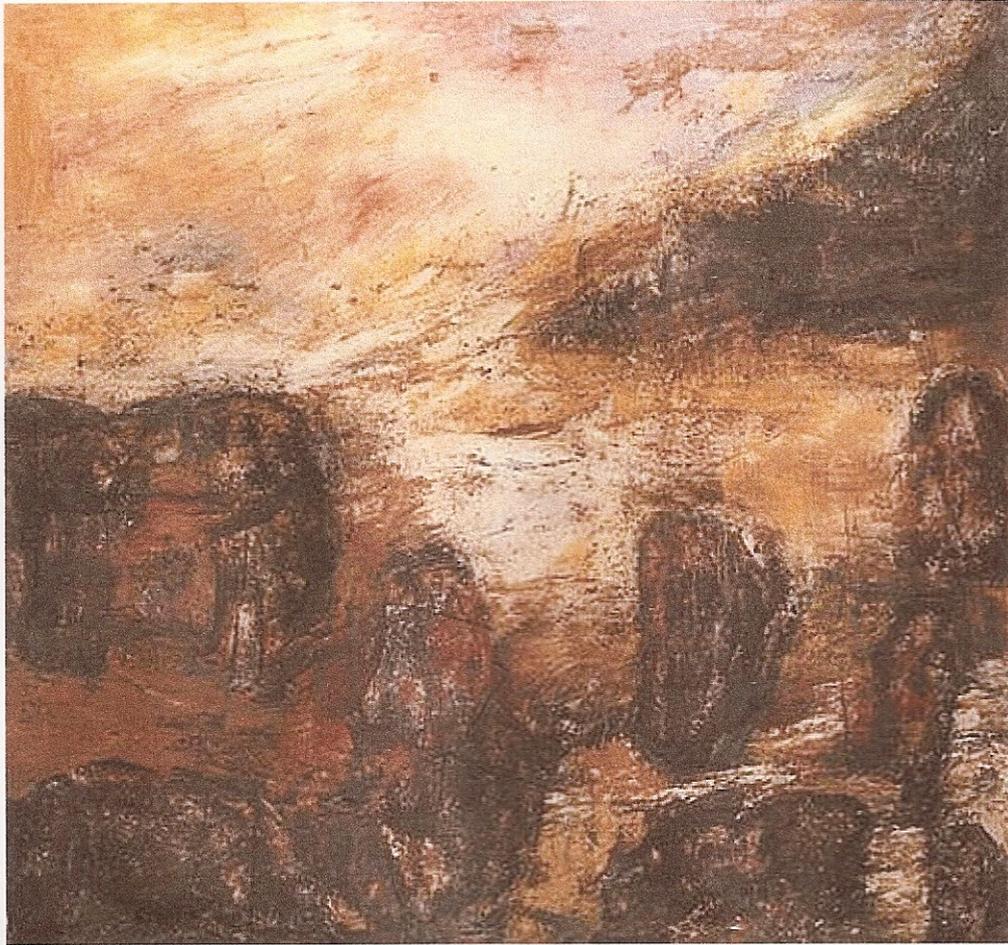
COORDINADO POR: **MARÍA CONSUELO DÍEZ BEDMAR***

LA VIÑETA DE DIANA RAZNOVICH



* Doctora en Humanidades y cursó un segundo doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Miembro fundadora del Seminario Interdisciplinar Mujer, Ciencia y Sociedad de la Universidad de Jaén. Docente en distintos postgrados, máster, doctorados y títulos de experta, sobre "Políticas locales, género y desarrollo" o "Mediación para la igualdad" en la Universidad Jaume I de Castellón; "Conciliación de la vida laboral y profesional", financiado con fondos europeos, o "Género, Feminismos y Ciudadanía" en la Universidad Internacional Antonio Machado de Baeza. Ha sido impulsora del primer máster interuniversitario en Educación Ambiental que actualmente tiene sede en Málaga. Actualmente es profesora titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Jaén.

IRMA PALACIOS



LA OBRA: VIENTO Y PIEDRA (1991)

Con una gran depuración formal y de color, la obra muestra formas de tonos predominantemente marrones y negras en la parte inferior y una parte superior de tonos claros. Los tonos oscuros de la parte inferior nos sugieren la pesadez de la materia pétreo y, al mismo tiempo, la parte superior la sutilidad de los espacios abiertos y etéreos. A la derecha, dándole movilidad y fuerza a la composición, la cuña-vector oscura de la parte superior nos señalan la parte inferior izquierda equilibrando la obra, al mismo tiempo que la fuerza de la materia pictórica nos revela el recorrido de aquel viento a que hace alusión el título.

* Esta sección está a cargo de **Pilar Muñoz López**, Licenciada en Historia Moderna y Contemporánea. Licenciada en Bellas Artes. Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

LA ARTISTA: IRMA PALACIOS (GUERRERO, MÉXICO, 1943)

Creció en diversos lugares de México debido a la profesión de su padre. A los quince años se trasladó a la ciudad de México; comenzó a trabajar en diversas actividades y por las tardes iba a la escuela de Pintura, Escultura y Grabado. En los años de aprendizaje experimentó con diferentes materiales hasta que encontró su lenguaje en los que predominan la materia y el color. Las formas y las texturas que encontraba en la naturaleza le hicieron depurar su trabajo pictórico dentro de la abstracción lírica. Ha obtenido las becas Simon Guggenheim y la del Sistema Nacional de Creadores y ha sido distinguida con numerosos premios, entre los cuales destaca el de la Bienal de Pintura Rufino Tamayo. Su obra forma parte de las colecciones del Museo de Arte Moderno, entre otros muchos, de México y Estados Unidos.

EDITORIAL

El recién estrenado 2014 se dibuja como un año oscuro para este país, de nuestros dolores, que no ha terminado de encajar lo que supone desarrollarse en un contexto democrático y de progreso; en un contexto político vertebrado en torno a la igualdad de oportunidades y de trato -respetando así el artículo 14 de su (nuestra) Carta Magna-; en un contexto de Justicia Social y de equidad (exigiendo más a quién más tiene); en un contexto en el que la ciudadanía tiene derecho a decidir y en el que los gobiernos tienen la obligación de gestionar y administrar sus recursos (los que aporta la ciudadanía a través de los impuestos) persiguiendo el fraude y la corrupción y garantizando el cumplimiento de los derechos fundamentales para sus ciudadanas y ciudadanos (sobre todo los de aquellas y aquellos que más lo necesitan): vivienda digna, alimentación, vestido, sanidad y educación universales; amén de respetar y hacer cumplir cada uno de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas: "...como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción", centrándose en la lucha contra la pobreza que afecta al 40% de la población viviendo el 21% en condiciones de pobreza severa.

Ya, en 2013, empezó a pergeñarse lo que se nos venía encima: la implantación de las tasas judiciales conculcando así el carácter universal de la Justicia; el proceso de privatización de la sanidad pública; la subida de impuestos que gravan a las clases más bajas y favorecen la impunidad de los poderosos y la evasión de capitales a paraísos fiscales de quienes están amasando grandísimas fortunas; la anulación del estatuto de los trabajadores; el descrédito sistemático y generalizado de los sindicatos aprovechando, para ello, la burocratización de sus estructuras y los casos de corrupción interna, y un largo etcétera que culminó con la aprobación de la "Ley Wert" (LOMCE 8/2013 del 9 de diciembre), desoyendo la Recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros de Educación de la UE, según la cual: "La educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura" -como recuerda Consuelo Díez, coordinadora de este número, al inicio de su artículo-, retro trayéndonos a una concepción educativa decimonónica que convierte los postulados de "La Escuela Nueva" (Movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX y consolidado a principios del XX, cuyos criterios trataban de dar respuesta a la educación tradicional considerada clasista, misógina, confesional y enciclopedista) en referentes imprescindibles un siglo después, cuando ya se consideraban superados -Los postulados de *La Escuela Nueva*, en sus orígenes, sufrieron la crítica y la oposición de la Iglesia católica y de los grupos reaccionarios debido a su defensa de la coeducación de niños y niñas y del laicismo, siendo, así mismo, criticados por grupos, profesionales y políticos conservadores, debido a "...su supuesto anti-intelectualismo o el abuso de los sentidos y la actividad, frente a la disciplina, la memorización y el control de la inteligencia y la voluntad" ¿Les suena?-. Esta situación, junto a los recortes presupuestarios en I+D+i -que nos retrotrae a la unamuniana frase "¡Qué inventen ellos!"-, además de la desaparición de la asignatura "Educación para la ciudadanía", la propuesta de Educación diferenciada -que no deja de ser un eufemismo de la vieja escuela segregada-, la eliminación de recursos para el

desarrollo de los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género en las universidades, entre otras lamentables presencias y ausencias dentro del nuevo marco curricular educativo que se nos está imponiendo, nos hace pensar que la entrada de las nuevas generaciones en la tan cacareada Sociedad de Conocimiento solo se va a diferenciar de la educación de nuestras y nuestros ancestros en la sustitución del pizarrín por la Tablet...

¡Qué duro y difícil ha sido recorrer cien años en la búsqueda de conquistas emancipadoras, de proclamas de libertad, de igualdad, de sororidad, de fraternidad!, pero más duro aún es ver cómo el camino recorrido se desvanece bajo nuestros pies devolviéndonos a la línea de salida trazada por nuestras y nuestros antepasados... Y mientras las distintas mareas van y vienen reclamando justicia, el conjunto de la ciudadanía permanece impassible ante el tsunami que, utilizando la crisis como coartada, está a punto de poner fin a los derechos conseguidos a costa de la sangre, el sudor y las lágrimas de quienes empeñaron su futuro, incluso su vida, para que la ciudadanía de este país pudiera desarrollar una vida digna en un estado de bienestar donde la educación en y para la igualdad era considerada "... un compromiso social que supone un principio de justicia elemental que requiere tratar a todas las personas desde la igualdad de su dignidad y de sus derechos de ciudadanía", como señala Alcázar Cruz.

¡Ojalá estemos a tiempo de evitar las consecuencias de la catástrofe que se nos ha echado encima!

Alicia Gil Gómez

ANÁLISIS Y PENSAMIENTO

NOTAS PARA UNA EDUCACIÓN EN Y PARA LA IGUALDAD

Alcázar Cruz Rodríguez*

Las mujeres no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización.

Gerda Lerner, "La creación del patriarcado"

Ya no estamos dispuestas a prestar veneración a la masculinidad completa, sino a éste o a aquél en particular porque se lo merece. Y, sin embargo, queremos algo más que la inversa de esta ajustada demanda: respeto colectivo y honor individual. A cada uno lo suyo y a todas según la dignidad humana.

Amelia Valcárcel, "Rebeldes. Hacia la paridad"

A lo largo de los dos últimos siglos se ha asistido al largo, lento y difícil proceso de incorporación de la mujer al sistema escolar contemporáneo. Ello ha supuesto, a igual ritmo y con no menos dificultad, la construcción de un sistema escolar femenino sobre la base de un sistema escolar decimonónico pensado y estructurado "casi" exclusivamente para el varón. El proceso de incorporación progresiva de la mujer a la red educativa, en un plano de máximos niveles de igualdad con los hombres, se integra en el marco de la revolución protagonizada por las mujeres desde finales del siglo XIX y seguida con gran fuerza en el XX, ciertamente, como han considerado algunos autores, la más importante revolución social, silenciosa -y pacífica-, de los últimos tiempos.

El derecho a la igualdad entre mujeres y hombres ha sido reconocido por las Naciones Unidas como principio jurídico universal y recogido por las constituciones de los países democráticos. Ahora bien, la igualdad ante la Ley, que representa un gran logro histórico para las mujeres y el conjunto de la sociedad en el llamado primer mundo, ha resultado insuficiente para alcanzar la igualdad real. La sociedad tiene ante sí el gran reto de

* Especialista en Didáctica de la Historia e Historia de la Educación de las Mujeres. Durante su ejercicio profesional, ha sido profesora del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén, universidad en la que ha desempeñado, además, diferentes cargos de gestión. Gestión universitaria que le llevó a ser la directora de la sede Antonio Machado de la Universidad Internacional de Andalucía, ubicada en Baeza, su ciudad natal. Una de las impulsoras y fundadoras del Seminario Mujer Ciencia y Sociedad de la Universidad de Jaén, ha coordinado y dirigido no sólo Títulos de Experto y Experta, Especialistas y Doctorados con perspectiva de género, sino múltiples trabajos al respecto. Premio Meridiana, Jaenera y Baezana, hoy, desde su posición de jubilada y abuela, no deja de trabajar incansablemente por la igualdad y por su presencia y desarrollo en la sociedad.

desterrar ciertos estereotipos y promover las condiciones para que la igualdad entre mujeres y hombres sea real y efectiva.

Aunque la alfabetización y la propia escuela, como ha puesto en evidencia la sociología crítica, hayan sido -y todavía lo sean- instrumentos de control, de moralización y disciplina de sus destinatarios, el acceso a la cultura escrita, conseguido generalmente en la institución escolar, abre unas opciones y genera unas posibilidades que no existen en una sociedad o individuo analfabetos. Para la mujer española de hace un siglo -como para la mujer actual en los países del tercer mundo- la incorporación al sistema educativo es el primer eslabón de las conquistas femeninas necesarias para que adquiera dignidad como persona y para que la sociedad, en conjunto, progrese.

Que el fin de la educación es adquirir la competencia cívica forma parte del legado aristotélico de cómo se deben ordenar las sociedades políticas: los ciudadanos de un estado deben de ser educados en consonancia con la constitución de un Estado. Es decir, el fin de la educación es la adquisición de la competencia cívica orientada al bien común de manera que la democracia y la educación están vinculadas como lo están la educación y la igualdad.

Incorporar la categoría género supone, desde el punto de vista de las mujeres, poner fin a la "historia de una exclusión" para sacar a la luz su protagonismo social en todos los tiempos y, no menos importante, las raíces o permanencia histórica de algunos de los problemas fundamentales en las relaciones hombre-mujer en las sociedades actuales.

La función educativa de la educación para la igualdad ha de afectar a toda la estructura escolar, desde el sistema organizativo y las metodologías de aula, al conjunto de modos de hacer del profesorado para llegar, por último, a padres y madres, editores de libros de texto, a los medios de comunicación, etc. Promover la educación para la igualdad puede estar en consonancia o no con los valores que el alumnado vive en otros ámbitos de socialización como la familia, las creencias y la herencia cultural. Pero el posible desacuerdo obliga al Estado a preservar aquella modalidad educativa que persiga los fines de pluralidad, libertad e igualdad.

¿Y en qué campos podemos intervenir en el proyecto curricular de una educación para la igualdad? Desde una concepción amplia del término, podemos y debemos hacerlo a diversos niveles:

En primer lugar, en las relaciones que establecemos en el aula con chicos y chicas y en el control que podamos tener de las relaciones que los miembros del grupo-clase mantienen entre sí.

El segundo elemento básico es el lenguaje. A pesar de las críticas que tiene este planteamiento y de las susceptibilidades que despierta es muy importante intentarlo y decir las cosas que queremos decir de una manera no masculinizada.

En tercer lugar, la selección de contenidos y protagonistas que implicamos en la explicación de los procesos históricos. Y es aquí donde entra, de manera plena, la consideración del género como categoría de análisis.

En definitiva, la Educación para la igualdad implica:

Una intervención explícita e intencional que propicie el desarrollo integral de las alumnas y alumnos prestando atención al propio sexo biológico, al conocimiento de la otra persona y a la convivencia enriquecedora entre los géneros.

Una acción educativa, con criterios y planteamientos pedagógicos claros, que se propone un cambio de actitudes y la formación de hábitos que promuevan un mayor equilibrio entre mujeres y hombres.

Un reconocimiento de la propia condición sexual, haciendo que cada persona llegue a ser lo que realmente quiera.

La educación implica fundamentalmente relación, por tanto el centro educativo es un espacio privilegiado para construir relaciones de género basadas en el derecho a la igualdad y en el respeto por la diferencia

Esta forma de entender la educación obliga a crear un clima de centro en el que no estén presentes los estereotipos tradicionales de género y en el que, por tanto, se forme en la educación en igualdad.

En definitiva, la educación en y para la igualdad pretende un compromiso social que supone un principio de justicia elemental que requiere tratar a todas las personas desde la igualdad de su dignidad y de sus derechos de ciudadanía.

ARTE Y CULTURA

CULTURA PATRIARCAL Y EDUCACIÓN: MUSEOS Y EXPOSICIONES CULTURALES

Carmen Guerrero Villaba*

La influencia del patriarcado en los discursos culturales sigue invisibilizando las aportaciones del pensamiento crítico feminista en museos y exposiciones temporales; difundir y transmitir estos contenidos con enfoque feminista o de género en la educación es una tarea que está levemente iniciada.

El actual rearme del patriarcado sigue invisibilizando la actividad profesional de las mujeres en la cultura y las artes. Después de más de treinta años de libertades democráticas, conseguida la igualdad legal y una ley de igualdad, persiste la situación de exclusión de las mujeres en las grandes exposiciones, en los museos, y otros eventos culturales, y no sólo como profesionales, sino también en las universidades. A pesar de que en los ámbitos de la cultura, en el sistema del arte, la literatura, la ciencia, y que tanto la formación como la actividad productiva, la gestión o la enseñanza están fuertemente feminizadas, las mujeres siguen gozando de menor consideración y reconocimiento social. Esta percepción de que la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito de la cultura no es tal, aunque exista el espejismo generalizado que ya está conseguida, ha sido puesta de manifiesto en los últimos años por varias investigaciones e informes de asociaciones de mujeres en la cultura.

Actualmente existe una "situación de desigualdad en las artes visuales en nuestro país, en el patrimonio artístico, en la oferta de exposiciones y eventos por parte de las instituciones públicas y, en general, en el sistema artístico en el que todavía se mantienen las inercias de la discriminación sexista, desde el sistema educativo hasta el denominado "techo de cristal"(1). Esta desigualdad sigue presente en los contenidos culturales que transmite una de las instituciones más influyentes en la actualidad, el Museo. Espacio patrimonial de gran proyección social, lugar de memoria, con gran capacidad y autoridad para legitimar el conocimiento y la cultura.

* *Doctora en Historia del Arte, Catedrática de Enseñanza Secundaria. Coordinadora del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Jaén y profesora Asociada del Área de Historia del Arte en la Universidad de Jaén. Miembra del Seminario Interdisciplinar Mujer, Ciencia y Sociedad de la Universidad de Jaén. Docente en Centros de Formación del Profesorado y en distintos postgrados, máster, doctorados y títulos de experta, sobre "Políticas locales, género y desarrollo" o "Mediación para la igualdad" en la Universidad Jaume I de Castellón; "Conciliación de la vida laboral y profesional", financiado con fondos europeos, o "Estudios de las Mujeres y de Género" en la Universidad de Jaén o "Género, Feminismos y Ciudadanía" en la Universidad Internacional Antonio Machado de Baeza. Entre sus publicaciones, Mujeres artistas: Exposiciones temporales y presencia en el Museo. En: Docta Minerva. Homenaje a la profesora Luz de Ulierte Vázquez. Universidad de Jaén. 2011.; El Arte Gráfico de Dolores Montijano. En: Dolores Montijano. Memoria de una Década. Universidad de Jaén. 2005; Imágenes de Mujeres y Mujeres Artistas en el Museo de Jaén. Junta de Andalucía. Sevilla. 2005; Otra forma de mirar el Museo: Buscando Imágenes de Mujeres. Andalucía Educativa. Ustea. Sevilla. 2007.*

Con perplejidad podemos observar cómo los discursos culturales y artísticos, mantenidos en numerosos museos e instituciones, siguen sin desterrar los discursos androcéntricos y patriarcales, presentes en sus exposiciones permanentes, que incluyen obras de mujeres. Con ello, se sigue transmitiendo y comunicando a todos los públicos una imagen de la cultura y el arte -que ya ha sido cuestionada desde múltiples enfoques críticos feministas-tradicional, dominante masculina, construida por la Historia e Historia del Arte, y caracterizada por la exclusión, la invisibilidad y por el discurso de la inferioridad. Su continuidad se sustenta, además, en un modelo cultural único centrado en la universalidad de lo masculino, que deslegitima los saberes de las mujeres, sus aportaciones y las hace prescindibles en cualquier periodo histórico o artístico. El Museo se resiste a quebrar los límites de la eterna preferencia por las construcciones patriarcales: lo masculino como esencial y lo femenino como accesorio.

El Museo sigue sin ser el espacio de la memoria cultural humana, con la que deberíamos identificarnos, y resulta ser el espacio de una memoria injusta e interesada en presentar a las mujeres con falsas y estereotipadas identidades. Además, no tienen en cuenta la cultura como construcción social resultado de una experiencia histórica colectiva, de hombres y mujeres, en todos los ámbitos de la vida y por tanto, seguimos teniendo notables dificultades para percibirnos y ser percibidas como creadoras y productoras de cultura en el Museo. Hoy todavía, no hemos llegado a ocupar permanentemente el espacio de la memoria, de todas y todos, al que aspira ser el museo. Paradójicamente, las mujeres somos el público mayoritario en las visitas y actividades que se organizan en los museos en los últimos años, como ha puesto de relieve el Laboratorio de público de Museos del Ministerio de Cultura. En el caso de Andalucía, en la estadística desagregada de visitantes desde 2008 a 2012, las mujeres representan entre el 50,2% y el 52,8 % del público visitante. (2)

Este abismo se ha suavizado en los últimos años con nuevas miradas forzadas por los feminismos y las mujeres artistas, que han socavado con su resistencia y empeño el discurso androcéntrico de la cultura y el arte. Ha sido a través de exposiciones temporales donde, la perspectiva de género y el enfoque feminista, han posibilitado visibilizar a las mujeres como protagonistas de la cultura. También observamos este acercamiento en numerosas actividades que han acogido y producido algunos museos. De gran interés son las propuestas recientes que algunos museos estatales como el Centro de Arte Reina Sofía o el Museo del Prado han hecho, introduciendo itinerarios temáticos con perspectiva de género, de los casi mil setecientos que existen en el estado español.(3)

Si el Museo es un lugar idóneo para el aprendizaje escolar y la educación patrimonial, para comunicar los desarrollos culturales humanos desde múltiples ámbitos y enfoques, ayudar a la reflexión, suscitar interrogantes y preguntas sobre el patrimonio conservado y sobre todo poner en contacto a todos los públicos con las obras y objetos originales de sus colecciones... ¿qué historia es la que selecciona y muestra el museo?, ¿dónde está la contribución de las mujeres?, ¿cómo la presenta?, ¿verdaderamente qué conceptos, ideas y valores nos comunican los museos a través de la exposición permanente de sus colecciones?. Teóricamente, una de las misiones del Museo es educar y difundir contenidos culturales humanos adecuadamente a la sociedad, aunque como observamos es todavía una realidad lejana.

En mi actividad docente, han sido numerosas las experiencias en todos los tramos de la enseñanza formal que han utilizado el Museo como recurso didáctico, en apoyo a las diferentes áreas del currículum. Desde la Educación Infantil a la Universidad. El Museo como recurso didáctico ofrece un discurso, como hemos visto, androcéntrico y tradicional,

patente en los contenidos culturales del discurso expositivo en la exposición permanente. Esto imposibilita, por tanto, que se generen experiencias educativas desde la perspectiva de género, aunque se han introducido de forma excepcional.

En el caso de Jaén, desde el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, comenzamos en los años 90 las visitas feministas a las colecciones del Museo, buscando las ausencias y desentrañando estereotipos. Esto se materializó en una propuesta didáctica de actividades para la visita al Museo con perspectiva feminista: "Otra forma de mirar el museo. Buscando imágenes de mujeres". Dichos materiales se crearon con el objeto de transmitir entre el profesorado nuevos relatos, otras informaciones sobre las obras expuestas, buscar y saber qué hacían las mujeres representadas y cómo habían llegado hasta allí. Y, sobre todo, cuestionar por qué sólo había dos mujeres artistas expuestas, y cómo los textos escritos e informativos del museo las ocultaban. Tras esta primera experiencia didáctica con perspectiva feminista, se continuó el trabajo de análisis museológico con perspectiva de género con otros materiales para el profesorado y alumnado de diversos doctorados y másteres: "Imágenes de Mujeres y Mujeres Artistas en el Museo de Jaén".

Aun así, numerosas investigaciones, desde hace varias décadas, han puesto de manifiesto que los libros y materiales escolares utilizan un lenguaje sexista y son androcéntricos en sus contenidos científicos. Es esta una característica común, que también comparte la enseñanza universitaria, donde la perspectiva de género está focalizada en másteres específicos de feminismo y género. Estamos en un momento en que una idea laxa de igualdad se alinea con los valores patriarcales, y esto es un problema que quizá no se percibe como tal y por tanto no se considera necesario actuar sobre él. Visibilidad no es igualdad.

Parece, por tanto, que se aceptan sin más los contenidos culturales androcéntricos, sexistas y estereotipados, que en su mayoría sigue transmitiendo el museo, y a su vez reforzados por los contenidos escolares, como señala Pilar Ballarín, "cualquier material escolar transmite a las niñas y niños imágenes profundamente estereotipadas que refuerza la imagen discriminatoria de las mujeres" (4). Me gustaría señalar, que en estos años han sido mayoritariamente las profesoras sensibles a los temas de género y feministas las que han introducido esta perspectiva en sus actividades, bien desde proyectos de educación en valores, coeducación o en el trabajo con el Museo, y en el desarrollo de su práctica docente en materias y áreas de Historia, Arte y Ciencias Sociales, o desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

NOTAS

[1] MAV (2012) Documento de trabajo.p.3.
<http://www.mav.org.es/documentos/DOCUMENTO%20DE%20TRABAJO%20MAV%202012.pdf>
[consulta 30-12-2013]

[2] MINISTERIO CULTURA (2011). Laboratorio permanente de público de Museos.
<http://www.calameo.com/read/0000753353c6f6cc139ef> [consulta 30-12-2013] JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE CULTURA Y DEPORTE. Estadística de Museos públicos de Andalucía.
http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/estadistica/sites/consejeria/estadistica/estadisticas_museos [consulta 30-12-2013]

[3] Didáctica 2.0. Museos en Femenino. <http://www.museosenfemenino.es/> Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid; e-mujeres.net [consulta 30-12-2013]

[4] BALLARIN DOMINGO, Pilar. (2007) La escuela como espacio de socialización en valores y normas de género. En: Informe Salud Infancia Adolescencia y Sociedad. SIAS. Madrid. p 64

CIENCIA Y EDUCACIÓN

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA SUPERIOR

Eulalia Pérez Sedeño*

Las oportunidades educativas para las mujeres en el mundo occidental aumentaron enormemente a finales del siglo XVIII, aunque con considerable retraso respecto a los varones. Pero el acceso de las mujeres a las universidades fue todavía más tardío, en el último cuarto del siglo XIX.

Estados Unidos fue el primer país que admitió mujeres, en 1837, en el Oberlin College. En Europa, las universidades suizas fueron las primeras en abrir sus aulas y grados. Le seguirían las francesas en la década de 1860, las italianas en la de 1870 y las alemanas, en la última década del siglo. En el Reino Unido la universidad de Londres fue la primera universidad inglesa en admitir una mujer en sus grados en 1878, pero desde unos años antes las universidades escocesas venían concediendo grados, específicamente femeninos, a las mujeres que estudiaban en *colleges* segregados.

En España, se las admitió en 1868, pero en 1882, el mismo año en que se doctoraban las primeras españolas, se prohibió la admisión de nuevas estudiantes. Finalmente, en 1888, se reconoció el derecho de las mujeres a matricularse, pero no como alumnas oficiales y tras solicitar permiso al ministerio. El 8 de marzo de 1910 se autorizó el acceso de las mujeres en igualdad con los varones. En los años posteriores hay un constante crecimiento en el número de matriculadas. En 1917 casi 700 alumnas cursaban estudios en la universidad española y en 1927 eran más de tres mil, cifra que suponía más del 8% de la matrícula.

A partir de 1928 se hizo habitual la presencia de mujeres en el escalafón de catedráticos. Con anterioridad a la guerra, 29 mujeres ejercían como catedráticas, lo que suponía un escaso 3,6% del escalafón, aunque la presencia femenina se elevaba hasta el 9% entre los catedráticos nombrados a partir de 1928, un porcentaje similar al de estudiantes universitarias. En definitiva, durante los años de la Segunda República se consolidó en España el acceso de las mujeres a la educación superior. Aunque el porcentaje de universitarias era relativamente bajo comparado con otros países europeos, las licenciadas españolas constituían ya una masa crítica que establecía una pauta social: comenzaba a ser normal que las jóvenes de clase alta y media siguieran algún tipo de estudios académicos.

A pesar de la radical ruptura que supuso la guerra civil en todos los órdenes, en el caso de la educación de las mujeres las tendencias de preguerra se mantuvieron bajo el franquismo. Las españolas no dejaron las aulas universitarias. Por el contrario, a lo largo de los años cuarenta la matrícula femenina se mantuvo en torno al 15% y a finales de los cincuenta había superado el 20%. Más significativo todavía resulta que también se mantuviera la preferencia de las universitarias por el ámbito científico. Farmacia mantuvo

* Profesora de Investigación del CSIC y Catedrática de Lógica y Filosofía de la Ciencia. Doctora en Filosofía. Ha sido profesora e investigadora en diversas universidades europeas y americanas y ha desempeñado diversos cargos académicos públicos. Ha publicado y editado numerosos libros y artículos sobre ciencia, tecnología y género.

su liderazgo entre las opciones de las jóvenes estudiantes y llegó a congregarse al 35% de las universitarias a mediados de los años cincuenta. Ciencias, por su parte, atraía a un cuarto de las estudiantes en los años cuarenta.

Esta preferencia femenina por la ciencia se veía reforzada en el profesorado universitario. A mediados de los años cuarenta, un centenar de mujeres enseñaba en las universidades, apenas el 5% del profesorado universitario. No obstante, su distribución por facultades resultaba muy significativa. Prácticamente la mitad de estas profesoras trabajaba en facultades de Ciencias. Si a este porcentaje se añade el de profesoras de Farmacia (en torno al 10%) y el de Medicina (con bruscas variaciones, pero sobre un 5%), se confirma que como mínimo hasta 1959, fecha en que dejan de publicarse estadísticas segregadas, la mayoría del profesorado universitario femenino ejercía en el ámbito científico, con porcentajes superiores al 60% en algunos cursos. Este porcentaje era del 56% a principios de los años setenta.

La *Ley de la Ciencia*, promulgada en 1986, articuló todo el sistema español de educación superior y de investigación. Sin embargo, a pesar de ser una ley volcada en las personas componentes de la comunidad científica, no en las instituciones, en ella no se hacía referencia alguna, ni explícita ni implícita, a las mujeres, su situación o la necesidad de incorporarlas sin ningún tipo de matices, a pesar de que algunos países en los que se inspiraba ya estaban llevando a cabo políticas de acción afirmativa. En esa época había una gran discriminación territorial en virtud de la cual, las mujeres optaban por determinadas áreas, como Humanidades y Ciencias Sociales y apenas tenían presencia en otras, como Ciencias o Ingenierías. Hoy en día, merece la pena señalar que la discriminación territorial u horizontal ha disminuido: las mujeres acceden por igual a cualquier área de conocimiento, exceptuando la de Ciencias Biomédicas, de clara supremacía femenina, y las Ingenierías, de marcada presencia masculina.

Los datos de 1986 mostraban de manera clara la pérdida que se producía a partir del doctorado, como puede verse en la Tabla I siendo su presencia casi testimonial en el estamento de más prestigio y poder, el de cátedras de universidad.

Tabla I: Porcentaje de mujeres/hombres en las universidades españolas (1986). Fuente INE; elaboración propia

	Mujeres	Hombres
Matrícula	49,4	50,6
Licenciatura	54,6	45,4
Matricula doctorado	38,3	61,7
Tesis doctorado	36,4	63,6
Profesorado funcionario	26,7	73,3
Cátedras	7,9	92,1

La situación ha cambiado algo en estos últimos 25 años.

Tabla II: Porcentaje de mujeres/hombres en las universidades españolas (2011). Fuente INE; elaboración propia

	Mujeres	Hombres
Matrícula	53,1	46,9
Licenciatura	59,8	40,2
Matricula doctorado	50,9	49,1
Tesis doctorado	49,5	50,5
Profesorado funcionario	22,1	77,9
Cátedras	18,0	82,0

Los últimos datos disponibles muestran un avance lento, sin garantía alguna de que no haya retrocesos. Las tablas revelan que el momento en que los hombres superan a las mujeres ha pasado de justo después de la licenciatura a después de los estudios de doctorado. Es un avance, pero, significativamente, las barreras comienzan cuando la carrera de las mujeres deja de depender de su esfuerzo personal y pasan a depender de otros que las incorporen a través de contratos a la actividad profesional. Además, se aprecia un retroceso en las mujeres que acceden a los puestos permanentes o funcionariales. Dado que el porcentaje de profesoras universitarias de todas las categorías es del 38,2 %, está claro que ellas acceden a puestos no permanentes y de inferior categoría y sueldo. Por lo que se refiere a la discriminación jerárquica o vertical, está claro que incluso estamos retrocediendo. A este ritmo necesitaríamos más de cien años para lograr la plena incorporación de las mujeres en nuestro sistema de educación superior, si no se toman medidas adecuadas.

CIUDADANÍA

LEGISLACIONES VERSUS REALIDADES ¿QUÉ CIUDADANÍA Y PARA QUÉ? EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

María del Consuelo Díez Bedmar*

Escribir sobre Educación, Género y Ciudadanía, en un momento de la Historia de la Educación, entre la LOE y la LOMCE, puede resultar, en principio “complicado”, pero sin embargo, entre el 2013 y el 2014, es sin duda alguna necesario, y no sólo por la posible desaparición de una asignatura que significaba de la evidencia formal de una presencia curricular, sino por algo más profundo, desde mi punto de vista: la concepción del modelo de “ciudadanía” sin perspectiva de género que sigue primando.

Aún recuerdo la importancia de aquella frase rotunda emanada de la Recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros de Educación de la UE cuando señalaba que “La educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura”, en la que se reconocía la necesidad de partir del principio de igualdad, aunque para construir “la” ciudadanía basada en “la” cultura, expresadas, curiosamente, en singular.

Estas concepciones “singulares”, presentes también en nuestra normativa educativa, siguen provocando situaciones de supremacía de unas personas sobre otras y, con ello, situaciones de desigualdades. Éste es el caso del tratamiento que reciben las culturas de los grupos minoritarios, etnias, personas con minusvalía o el mundo femenino (no podemos olvidar que hasta la convención de la UNESCO de 2003 no se reconocía la cultura inmaterial -que conforma en gran medida quiénes y porqué somos como personas- o la igualdad entre hombres y mujeres como Patrimonio de la Humanidad). Es más, hasta 2008, no se produce la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, que indica “La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona” lo que aún no parece haberse incorporado a los textos normativos... Pero desde mi punto de vista, más grave es no reconocer que los feminismos ya reivindicaban en el siglo XX que la cultura popular es la base de la identidad de las personas, no es propiedad de una élite; que las minorías también deben tener acceso y decisión sobre ella, y que es nuestro patrimonio. Así mismo, señalaban que se ha creado un modelo que prima la autonomía y la independencia de las personas independientemente

* Profesora titular del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Jaén, en la que pertenece al Seminario Interdisciplinar Mujer, Ciencia y Sociedad. Docente en distintos postgrados, máster, doctorados y títulos de experta, sobre “Políticas locales, género y desarrollo” o “Mediación para la igualdad” en la Universidad Jaume I de Castellón; “Conciliación de la vida laboral y profesional”, financiado con fondos europeos, o “Género, Feminismos y Ciudadanía” en la Universidad Internacional Antonio Machado de Baeza. Entre sus investigaciones prevalecen las temáticas de Didáctica de la Historia, ciudadanía y patrimonio con perspectiva de género.

de su sexo; que estos nuevos valores exigen un nuevo equilibrio entre lo público y lo privado, de forma que mujeres y hombres compatibilicen estas dos esferas por igual y que los modelos sociales de lo femenino y lo masculino se debían ampliar para superar los roles tradicionales dados a cada uno.

Pero a pesar de los cambios, persiste el tradicional sistema de género, donde se considera al varón centro de la realidad y su experiencia como la experiencia universal de la especie humana. De la misma manera que parece permanecer la creencia de que la ciudadanía europeo-centrista está por encima de las demás. Una sociedad verdaderamente democrática exige la construcción social de identidades culturales y ciudadanas respetuosas con la pluralidad de opciones individuales, sin estereotipos sexistas ni culturales. Han sido los feminismos los que nos han enseñado que las sociedades y las culturas no son estáticas, son entidades dinámicas que se renuevan y se moldean constantemente y que el cambio cultural se produce en la medida en que las colectividades o las personas reaccionan. Es necesario que la educación tome conciencia del importante papel que desempeña en el proceso de construcción de las identidades culturales y, por ende, de los roles de género.

¿Qué ha cambiado en todos estos años? A la vista está el tercer informe independiente a la Conferencia General sobre las acciones de la UNESCO en el plan de Acción de Género Prioridad igualdad 2008-2013 (GEAP I), por no hablar de la falta de evaluación de las distintas legislaciones y normativas educativas desarrolladas, y vigentes, en nuestros contextos espaciales más cercanos, y las consecuencias de sus resultados efectivos y reales en las modificaciones o no (les dejo valorarlo) de comportamientos ciudadanos... La construcción de esta nueva ciudadanía, en cuanto a su relación con lo cognitivo (creencias, ideas), lo afectivo (sentimientos de que algo es bueno o malo) y las acciones siguen “determinando” conductas sociales de las personas amparadas en culturas y roles de género.

El nuevo Plan de Acción de Género Igualdad para 2014-2021 esboza la visión estratégica y un plan de aplicación práctica para la incorporación de la perspectiva de género y la programación específica de género a través de los programas y actividades de la UNESCO y, por ende, se supone que en todos los programas educativos de todos los países miembros que integran este organismo.

Pero mucho me temo que seguirá plasmándose desde un punto teórico y que “las mentalidades” seguirán recorriendo un camino mucho más lento, y más aún cuando hoy, que nos hemos acostumbrado a hablar de “buenas prácticas”, tenemos todavía poco incorporadas las prácticas de participación y acción ciudadana. Y por más que las normativas educativas ya nos señalan la necesidad de formarnos en las distintas etapas para actuar “a lo largo de toda la vida”, en pocas ocasiones se nos insta, e instamos, a ejercerlas y denunciar, eso sí de manera informada, crítica y consecuente, las incoherencias entre teoría y práctica. Aún no tenemos asumida nuestra posición de protagonistas en la construcción de una nueva ciudadanía verdaderamente intercultural, intergeneracional, igualitaria, equitativa y más activa. A la vista está la prácticamente nula evaluación de la adquisición real de competencias básicas y las reticencias en la incorporación y evaluación de las que tienen que ver con perspectiva de género y a la vista también las acciones ciudadanas para exigir las, o no.

¿DÓNDE ESTÁN LAS PEDAGOGAS FEMINISTAS, DÓNDE SE HAN IDO? UNA MIRADA A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CLAVE GENEALÓGICA.

Carmen García Colmenares*

Al comenzar a escribir este artículo recordé la canción pacifista de Peter Seeger, *Were have all de flowers gone?* que preguntaba si, por fin, habíamos aprendido algo de las guerras. Más tarde descubrí que Patricia Waugh utilizaba la misma referencia en *Postmodernism y Feminisms. Where have all de women gone?* (1989). Por lo que me decidí por el título de las pedagogas en tanto que constructoras de conocimiento a través de la experiencia docente. A partir de ese momento fueron surgiendo las preguntas: ¿Por qué son tan pocas las pedagogas reconocidas en los textos académicos? ¿Acaso las docentes están solamente capacitadas para enseñar y ellos para dirigir y pensar?

La primera de las preguntas apunta a la des-autorización de las aportaciones de las mujeres, por lo que se impone un doble ejercicio deconstructivo-reconstructivo que permita una genealogía situada (García Colmenares, 2008; Rodríguez Magda, 1997). En cuanto a la segunda, sabemos que el harén pedagógico se manifiesta en todos los niveles educativos utilizando sutiles mecanismos de exclusión. Sin embargo, los estudios acerca de la masa crítica han cuestionado esa situación puesto que tendría que haberse producido ya un cambio cualitativo y cualitativo. Pero el número no necesariamente crea masa crítica. Son los agujeros negros que nos recuerdan Esperanza Boch y Victoria Ferrer (2013).

La apuesta por un modelo docente e investigador basado en el compromiso, la cooperación, y la compatibilización (Ágora) se configura como una interesante opción frente al modelo relacionado con la neutralidad, competitividad y de entrega absoluta (Olimpo) (Brouns, 2004). Directivas sí, pero no a cualquier precio, nos recuerda Consuelo Miqueo en el número 15 de ésta revista. Dar voz a las docentes se convierte en una tarea ineludible para conocer tanto el presente como el pasado, puesto que una profesión socializa a sus componentes a través de referentes autorizados (historia, textos, descubrimientos, pensadores), que constituirán el canon, a la vez que configurarán la identidad profesional (quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen). “Sin raíces, desde luego, nos secamos. Pero, demasiado apegadas a nuestras raíces no crecemos”, nos previene sabiamente Celia Amorós (2010: 232).

¿Qué nos enseñan las pedagogas pioneras? ¿Por qué recuperarlas? El reconocimiento genealógico no consiste en añadir nombres de mujeres ni en forzar sus contribuciones.

*Doctora en Filosofía y Profesora Titular de Filosofía Moral de la Universidad de La Laguna. Dirige el Master en Estudios Feministas, Políticas de Igualdad y Violencia de Género y forma parte del Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres de esta misma universidad. Es asimismo Directora de la revista cultural Cuadernos de España. Ha realizado estancias de estudio en la New School of Social Research (1997, New York University), el Center for European Studies (1998, Harvard University) y el Institute for Environment, Philosophy and Public Policy (2005-2006, Lancaster University). Sus líneas de investigación incluyen la teoría ética y política contemporánea, la teoría feminista y la ética aplicada, especialmente, la bioética y la ética y política ecológica.

Una de las resistencias para la incorporación es considerar que si no están incluidas es porque sus aportaciones no fueron tan relevantes

“[...] la sospecha de forzar en vez de reparar una desigualdad, genera distintas manifestaciones: dudas de la calidad o capacidad e impresiones de que para hacer esta reparación se daña o perjudica a otros; puesto que la inclusión o reparación de una injusticia histórica no obedece a una compensación abstracta. Por supuesto, que el fundamento es la creencia en la justicia en la sociedad y en la enorme dificultad de hacer explícitos los mecanismo de exclusión institucional que constituyen una historia de posiciones y lugares de dominación hegemónica mientras excluyen otros” (Cabruja, 2008: 41).

Tampoco se trata de incluir textos por el solo hecho de haber sido escritos por una mujer por lo que será necesario partir de “[...] la sana desconfianza de toda herramienta de análisis conceptual y metodológica que no sea de origen feminista” (Weigel, 1986:75) Más bien habría que posicionarse desde “[...] una metodología basada en lo secundario que utilice sensores capaces de detectar lo que asoma de manera intermitente por las grietas e intersticios del sistema” (García Colmenares, 2011:19). A través de indicios, fragmentos y encrucijadas vitales podremos conocer sus trayectorias, cómo gestionaban los conflictos, las resistencias que utilizaron frente a los mecanismos de exclusión. Nos ayudarán a entender, por ejemplo, las situaciones actuales que se derivan del asociacionismo y las trampas de la falta de estructuras. Se trata a analizar historias de vidas interconectadas desde la perspectiva del sujeto autodesignado, aunando tiempo histórico y biográfico.

En este proceso tendríamos que comenzar por nombrar a las pedagogas -guías (maestras sociales) de finales del siglo XIX- que integraban “[...] razón e intuición como los dos planos del conocimiento que la filosofía ilustrada había separado” (Ramos, 2006: 701) Supieron traducir en clave didáctica las abstracciones teóricas, ensamblando teoría y experiencia, a la vez que cuestionaron las teorías médicas, filosóficas y psicológicas acerca de la inferioridad de las mujeres. Educadoras librepensadoras como Ángeles López de Ayala, espiritistas como Amalia Soler Domingo y anarquistas como Teresa Claramunt, crearon la primera escuela para obreras en Barcelona. Serán mujeres símbolos para la siguiente generación, las pedagogas de la II República que, no solo destacaron en el campo profesional, también lo hicieron participando en redes conectadas al asociacionismo internacional sufragista y pacifista.

Una de ellas fue María Luisa Navarro. Psicóloga, pedagoga y feminista, como directora en la sombra de la Revista de Pedagogía, pasaban por sus manos los textos más avanzados sobre el pensamiento educativo del momento (García Colmenares, 2011). A raíz de un ciclo de conferencias sobre filosofía, impartidas por José Ortega y Gasset, escribirá un interesante artículo donde rebatirá la supuesta incapacidad de las mujeres para el pensamiento abstracto que también defendían autores como Marañón, Rodríguez Lafora, Morente y Novoa Santos (Navarro, 1929). Al finalizar su exposición envía/nos envía un claro mensaje de reconocimiento a las “mujeres otoñales” (por supuesto feministas) por:

“[...] la parte que nos corresponde en la formación de esta nueva visión de la vida. A ello hemos contribuido y seguiremos contribuyendo con entusiasmo creciente las que [...] hemos cultivado nuestro sentido de la personalidad y la responsabilidad y hemos aportado nuestro esfuerzo a la cultura, dentro de cada una de sus capacidades individuales (Navarro, 1929: 394).

¡Autoridad sí, pero no a cualquier precio!

SALUD Y VIOLENCIA

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL SIGLO XXI: VALORES O MITOS

María Sainz Martín*

Las sociedades avanzan cuando están sustentadas en valores como los de libertad, igualdad, fraternidad de los pensadores de la Ilustración del Siglo de las Luces, en el siglo XVII, hasta la Declaración de Ciudadano por la Revolución Francesa de 1789. El valor es una premisa histórica y realista, pues conjuga los deseos humanos con las realidades como si fuera la utopía de la Utopía. Con las revoluciones sociales e industriales del siglo XIX y principios del XX se conquistaron los derechos individuales de un hombre un voto hasta completar la utopía de una persona un voto. Las sociedades democráticas intentan continuamente conseguir el equilibrio dinámico como paradoja, porque están basadas precisamente en este juego entre valores y mercado, lo que popularmente se conoce por estar “de la Ceca a la Meca”. Hoy se amplían los derechos conseguidos en los pasados siglos por los valores, entre otros, de la solidaridad, la educación y salud pública, justicia, protección y seguridad social. Así, cuando a la mitad del siglo XX se valoró que una vida plena y saludable incluye el bienestar físico, emocional y social, y no sólo la ausencia de enfermedad o discapacidad y que, por tanto, la salud está condicionada por aspectos biológicos, pero también por el contexto cultural, social, político y económico, se consiguió que el valor de la salud rallase del hito al mito. Y es, precisamente en este contexto de desequilibrio entre lo ideal y lo real, donde se manifiestan las desigualdades en salud como resultado, entre otras variables sociales, económicas y políticas, de los papeles asignados según el sexo biológico, para dar un valor añadido de poder diferente según el género asignados a hombres y mujeres en la sociedad. La sociedad está constituida por el conglomerado de todas las edades, pero solo puede evolucionar y transformarse con la construcción de los valores desde la infancia.

* *Doctora en Medicina (Universidad Complutense de Madrid), además de Especialista en Medicina Preventiva y Salud Pública vía MIR. Desde 1985 es la presidenta de la Asociación de Educación para la Salud, ONG que fundó en el Servicio de Medicina Preventiva del Hospital Clínico San Carlos. <http://www.fundadeps.org/Institucional.asp?op=1>. Ha desarrollado y desarrolla distintos puestos asistenciales, investigadores y docentes, éstos últimos como Profesora Asociada en la Facultad de Medicina de la UCM. Entre los años 1990-1992 fue presidenta de la Federación de Mujeres Progresistas donde puso en marcha programas de salud, trabajo, cultura y dirigió la revista Mujeres Progresista. Como Vicepresidenta de la Federación Española de Mujeres Directivas, Ejecutivas, Profesionales y Empresarias (FEDEPE) fue directora de la Revista Mujeres Directivas, años 2000-2002 y, actualmente dirige la revista “La Cultura de la Salud”. Ha coordinado y participado en numerosos programas y planes, entre los que destacan el Plan de Educación para la Salud en el currículo escolar; Proyecto EPINE (Ministerio de Sanidad); Plan de Educación Sanitaria en Prevención (Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Discapacidad); Programa de Tabaquismo y Educación para la Salud (Hospital Clínico). A ha recibido distintos premios, entre ellos: Premio Santillana de Experiencias Educativas (1985); Premio Dr. Palanca de la Real Academia Nacional de Medicina (1985); Premio Rosa Manzano por sus actividades de Medicina Preventiva y Salud Pública (1996); Premio Mujer Directiva de FEDEPE (1997) y Premio de la Asociación Española de Médicos Escritores y Artistas (1997). Autora, entre otras muchas publicaciones, de “Educación para la Salud: Libro del Profesor y del Alumno” (1984), “1 curso de Educación para la Salud: Monográfico Alimentación, Cultura y Sociedad” (1986), “Una aproximación crítica a las guarderías infantiles” (1987), “Educación para la Salud” (1992), “¿Qué hacer con la salud?” (1997). Además de dirigir científicamente los programas de PAJEPS, Sonrisas, Galia, y proyectos de investigación desde ADEPS-FUNDADEPS.*

Estado de situación de la infancia en España

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), consideró niño a todo ser humano menor de 18 años. Desde esta definición internacional ya existe la discriminación lingüística a favor de la palabra niño en lugar de mantener el enunciado anterior de Infancia como una etapa especial y sensible a proteger de la vida humana, tanto de los niños como de las niñas. Es posible que en esa comisión redactora de los Derechos del Niño hubiera más varones que mujeres, pero sobre todo hubo más sexismo y prevaleció la costumbre y, por tanto, se aumentó la discriminación al quitar la palabra incluyente de infancia, tal como se mantenía en sus inicios cuando se creó la UNICEF. Desde ese momento, la situación de la infancia no solo de España, sino de todo el mundo, ha mejorado considerablemente, ya que el reconocimiento de derechos de la infancia y adolescencia ha producido numerosas modificaciones legislativas y ha incrementado, sin duda, la sensibilidad social en favor de este colectivo tan vulnerable. Los avances en nuestro país son un hecho indiscutible aunque, como es lógico, abierto siempre a mejoras. Según todos los indicadores, en general, en España tenemos una infancia saludable, formada y progresivamente protegida, junto a la que coexisten importantes retos que tenemos que afrontar para que ese bienestar conseguido en términos generales no se vea amenazado por los riesgos de la nueva sociedad dado que, en tanto que sujetos en desarrollo, necesitan de terceros que les cuiden, asistan, eduquen y representen. Esta función “protectora” de los poderes públicos toma forma en casos de desprotección, desamparo o maltrato infantil con el fin de prevenir y evitar situaciones de exclusión social en la infancia.

Investigaciones sobre la Educación para la Salud en el ámbito escolar

Desde mi primer proyecto de investigación educativa sobre la Educación para la Salud en el ámbito escolar (en 1981), he estado interesada en conocer la evolución y los avances, aparte de los estancamientos a veces sufridos en este importante eslabón social que es la Educación formal donde se basa, fundamentalmente, esa construcción que denominamos sociedad civil y ciudadana. Creamos una entidad sin ánimo de lucro, actualmente Declarada de Utilidad Pública, denominada Asociación de Educación para la Salud (ADEPS), para poder ayudar a potenciar desde nuestro ámbito sanitario y universitario toda la ingente tarea por hacer para incrementar los indicadores de la salud a través de la educación. Del [Estudio valorativo de EpS en la Comunidad Escolar](#), Años 2004 y 2005 Informe ADEPS, resalto y selecciono las conclusiones más relevantes en cada uno de los apartados en los que está organizada la información obtenida:

Con respecto al alumnado, a medida que aumenta la edad a los alumnos/as les gusta menos asistir a la escuela, si bien, en edades extremas a las chicas les gusta más. ☐ Los temas relacionados con la EpS más frecuentemente tratados en el *ámbito escolar* son los relativos al medio ambiente, alimentación y consumo y salud bucodental en los grupos de edad entre 10 y 12 años, y la educación sexual y drogas a partir de los 11-12 años. Al aumentar la edad aumenta el porcentaje de fracaso escolar, sin encontrarse diferencias por sexo. Por encima del 70% el alumnado se siente protegido en el *ámbito familiar*. Al aumentar la edad refieren sentirse menos protegidos, ayudados y escuchados, en este aspecto el porcentaje de chicas es mayor. ☐ El diálogo a menor edad resulta más fácil a las chicas con sus madres y a los chicos con sus padres, desapareciendo con la edad esta tendencia de forma que a partir de los 13 años más del 50% eligen a las y los amigos como confidentes. Las diferencias por sexos comienza a los 13 años, las chicas optan por hablar por teléfono, ayudar en la limpieza y oír música y los chicos prefieren los videojuegos y el ordenador. ☐ Los alumnos/as encuestados muestran una buena capacidad de decisión

cuando el grupo que les rodea les intenta convencer de que lleven a cabo actividades peligrosas para su salud. Las respuestas de las preguntas referentes a su *autoestima* muestran que, en general, ésta se encuentra en un buen nivel. Su estado *anímico* es bueno. La mayor parte declara sentirse feliz siempre o casi siempre. Ante los problemas *emocionales*, la actitud que declaran más frecuentemente es la de solicitar ayuda seguida de la de buscar por sí mismos una solución, esto último es más frecuente en los grupos de más edad. Entre el 50% y 60% refiere no haber sufrido ningún tipo de *agresión* física o emocional. Los lugares donde sufren con mayor frecuencia agresiones son la calle, más los chicos que las chicas, y la escuela. ☑A los alumnos/as de menor edad les gusta jugar y hacer deporte, este último más frecuente en chicos. Entre los 12 y 15 años prefieren escuchar música, charlar e ir al cine, todas estas actividades son más frecuentes en chicas que en chicos. ☑Existe una tendencia ascendente en el consumo de tabaco y alcohol al ir aumentando la edad, siendo el consumo de alcohol la segunda actividad en tiempo libre que más gusta a los chicos a partir de los 16 años. ☑El porcentaje de alumnos/as a los que les gusta leer desciende al aumentar la edad. Estos porcentajes son mayores en las chicas. ☑El 75% de los chicos y el 48% de las chicas realiza algún deporte, principalmente fútbol en ambos sexos. Estos porcentajes disminuyen al aumentar la edad. ☑Aproximadamente el 20% de los niños/as presentan sobrepeso y el 3% obesidad, ambos problemas más frecuentes en los grupos de menor edad y en varones. ☑En cuanto a la distribución de comidas a lo largo del día, los más pequeños realizan en mayor porcentaje las cuatro comidas (desayuno, almuerzo, merienda y cena) mientras que al aumentar la edad disminuye el de niños/as que desayunan y meriendan, aumentando al mismo tiempo la frecuencia de comidas entre horas. ☑La mayoría duerme entre 6 y más de 9 horas, con una tendencia decreciente al aumentar la edad. Por su parte, dos tercios de las y los 200 profesores encuestados refieren que en su centro de enseñanza se imparte Educación para la Salud y la mitad opina que los encargados de impartir la EpS debe ser el propio profesorado, aunque se encuentran con la limitación de la ausencia de formación. ☑La mitad de las y los profesores consideran que la EpS debe constituir una asignatura más. Desde hace unos años hemos mantenido la formación del profesorado en la formación continuada de la Educación para la salud a través del programa denominado FIDES, y en especial conocer la salud y el medio ambiente escolar, pues entendemos la salud de forma holística, a través de la **Red de Colegios Saludables**, (ligada a www.padresycolegios.com) **programa** que fomenta la educación responsable en la promoción de estos hábitos de vida saludable como apoyo a la labor docente. La red, de más de 170 centros y 120.000 estudiantes, está integrada por **Colegios**, familias y estudiantes.

Del hito de la salud holística al mito hay mucho que hacer generación tras generación desde las escuelas, las universidades, las empresas, y muy en especial desde las familias. Tantas y tantas estructuras donde las personas construyen también la sociedad que queremos y los valores que añoramos, pero como dijeron en Sevilla, en mayo del 2012, desde el Foro de Hombres por la Igualdad: “Los hombres han de percibir los avances hacia la igualdad como pasos necesarios que además de reparar injusticias hacia las mujeres persigue mejorar su calidad de vida. La mayoría están de acuerdo con la igualdad pero remisos a pagar el precio personal que les exige, sobre todo en tiempo de dedicación a lo doméstico”. Hoy tenemos mucha información porque vivimos en una Nueva Era con el diferente Alfabeto Digital, y esa tecnología planetaria tiene que estar al servicio de la democratización mundial de la información en los temas de la salud y en la prevención de las enfermedades. Pero todos sabemos que es la educación continuada desde la cuna a la tumba la única fuerza y esfuerzo humano que impida que los hitos se transformen solo en mitos.

SOCIEDAD

LA SOCIEDAD SEXISTA DEFORMA Y CONTAMINA EL AMBIENTE EDUCATIVO

M^a Elena Simón Rodríguez*

Es un hecho indiscutible, aunque silenciado, que la cultura en la que vivimos sigue siendo sexista, pues tiene un déficit de redistribución, reconocimiento y representación (Nancy Fraser) en detrimento de las mujeres de toda clase y condición. Por eso, la educación que se adquiere en las distintas interacciones e instancias socializadoras sigue siendo sexista aunque, superficialmente y, dados los cambios rápidos y aparentes que se han producido en los últimos tiempos, una mayoría de la población cree que se socializa en igualdad.

Pero es curioso constatar que, cuando se efectúa cualquier operación de observación detenida y consciente, el sexismo, la misoginia, el androcentrismo y el machismo rezuman por todos los poros de las personas y de las instituciones. Porque estas actitudes, formas de organización y visiones del mundo están en el origen y en la base de la trama patriarcal que, como toda trama, es invisible a primera vista, pero sustenta al edificio y se sigue transmitiendo por inercia.

Esta es una fórmula explicativa para poder comprender cómo las relaciones desiguales de poder entre los sexos siguen tan vigentes, gozando de buena salud y de éxito y cómo la contestación social es tan escasa.

Acerquemos la lupa a la realidad sexista normalizada:

1.- El sexismo es internacional, intercultural e interclasista, con distintas características y manifestaciones; por eso el feminismo ha de seguir actuando en lo legal, político, cultural y social con distintas estrategias y acciones diversas, para ir eliminando progresivamente los rasgos de inferiorización de lo femenino y de las mujeres, como son (Iris M.Young): la explotación de su trabajo (mal remunerado o gratuito), la marginación (social y de centros de poder) la corporalización (valor en base a su cuerpo) la carencia de poder (déficit cuantitativo y cualitativo) la colonización cultural (la medida de lo humano pasa por la medida de lo masculino) y la violencia (forzar la voluntad de las mujeres en cualquier

* Licenciada en Filología Moderna y ha sido durante más de la mitad de su vida profesora de Instituto, labor que ha compaginado durante años con la autoformación y la pertenencia a grupos de trabajo. Desde 1980, en que se fundó el Feminario de Alicante, desarrolla tareas de Formación y divulgación de la Coeducación, Lenguaje no sexista, Feminismo y Género, dirigidas a públicos muy diversos. Es coautora de 8 libros colectivos y autora de artículos y ponencias en revistas y publicaciones especializadas (una cincuentena). En 1999 (2^a ed. 2002), publicó "Democracia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía" (Narcea ed.). Desde entonces se ha intensificado su labor como formadora, colaborando como docente o como experta en varias Universidades de España y en programas académicos y formativos de varias Fundaciones en Centroamérica, así como con la Agencia Española de Cooperación Internacional y en Ayuntamientos, Diputaciones, Instituciones de Igualdad, Sindicatos, ONG, Asociaciones o Empresas de Formación. También ha realizado diversas intervenciones como experta en perspectiva de género, colaborando en ello con organismos municipales, autonómicos, proyectos europeos y universidades. Le gusta definirse a sí misma como feminóloga y maestra de feminismo.

aspecto, y castigarlas duramente si se oponen, con asaltos sexuales, muertes, torturas, privación de libertad física y de decisión, etc.)

2.- El déficit de poder de las mujeres ralentiza y dificulta los avances hacia la equivalencia, la equipotencia y la equifonía. Aquí hay que trabajar para mantener, afianzar y ampliar la influencia feminista y las buenas prácticas de igualdad.

3.- Las costumbres sexistas han cambiado un poco: un poco de libertad, un poco de decisión, un poco de tiempo, un poco de espacio, un poco de poder, un poco de voz... Todos estos pocos se magnifican de manera que parecen un mucho.

No obstante:

A) Los medios socializadores y los productos culturales siguen marcando la desigualdad: modas, películas, series, dibujos infantiles, cómics, publicidad, escritura de ficción, programas "reality". Todo esto está presente casi 24 horas a través de diversas pantallas.

B) La escuela sigue siendo androcéntrica e igualitarista, negando las diferencias y no compensando las desigualdades de manera sistemática. Ofrece los mismos espacios y *currícula* a niñas y a niños (aunque actualmente pretende favorecer la segregación educativa), pero ignora los estereotipos influyentes en los proyectos de vida y no introduce aprendizajes de la obra humana de las mujeres ni de las relaciones entre sexos de nueva planta y no jerarquizadas (comunicación, sexualidad).

C) La mayoría de familias mantienen rasgos de sexismo en la división del trabajo, el uso de tiempos y espacios, las expectativas, los mensajes y valoración.

D) La sociedad se ha "masculinizado" -aún más si cabía- y, por tanto, concede valor añadido a la "cultura masculina" en empresas, instituciones, instancias de poder y representación, valores y estilo de vida (competitividad, ganancia económica y violencia) conceptos sobre éxito, trabajo y relaciones, etc., y valor restado a "lo femenino", facilitando así la vida a los hombres y dificultándosela a las mujeres.

Por otra parte se propagan mensajes de éxito hiper-masculinizados (fuerza, dinero y poder) o hiper-feminizados (belleza, cuidado y amor), muy atractivos, actualizados y muy bien publicitados por todos los medios, para mantener esferas separadas y dispares, con el gusto y consentimiento expreso o tácito de hombres y de mujeres, sobre todo jóvenes.

La Coeducación o Buena Educación para la Igualdad, la Justicia y la Libertad:

Empecemos por aclarar el término y el concepto:

"Proceso de intervención intencionada (al detectar el sexismo como injusticia) ***que, partiendo de la realidad de sexos diferentes*** (diferencias sexuales) ***y de géneros desiguales*** (desigualdad de oportunidades, de trato y de condiciones), ***se propone*** (por medio del lenguaje, el cambio de estereotipos, la redistribución de tareas, tiempos y espacios, la corresponsabilidad, la representación y aprendizaje de la obra humana de las mujeres y el reconocimiento de la libertad y la igualdad en la convivencia) ***la construcción de un mundo común*** (hecho de la suma de lo femenino y de lo masculino y no de la complementariedad de los sexos) ***y no enfrentado*** (es decir, humano cooperativo)" (Feminario de Alicante)

Aún no estamos ahí, ni mucho menos. La Coeducación es una hija muy deseada del Feminismo y el Feminismo es un hijo nada deseado de la Modernidad Ilustrada, es decir,

de las democracias modernas; por tanto, la Coeducación es una hija tolerada pero no deseada en las políticas públicas educativas y adolece, por tanto, de falta de voluntad política aunque disfrute de algunas migajas: Planes, Programas y Proyectos escuálidos, flacos, “encanijados” o desnutridos por falta del alimento de las tres P: Prioridad, Presupuesto y Personal preparado; es decir: influencia, dotación económica generosa y formación intensiva y extensiva en todos los niveles e instancias socializadoras. Estas migajas a veces son suficientes para mantener la dedicación, el conocimiento y el saber hacer de muchas personas implicadas y empeñadas en que la Coeducación salga adelante. Mi reconocimiento, apoyo y admiración por su esfuerzo.

Las feministas deseamos seguir viendo crecer y multiplicarse a nuestra querida hija la Coeducación, pero vamos viendo cómo las promesas y prospección de buena carrera y buena vida que teníamos para ella se van debilitando y dejando paso a discursos inmovilistas y reaccionarios puestos al día con lenguajes mediáticos y de nueva imagen y con discursos cínicos de superación de la desigualdad y de obsolescencia, pero bien cargados de sexismo de nueva planta: “ahora soy yo la que elige y elige sexismo, sumisión y renuncia”.

Muy moderno todo, muy deseable para nuestras chicas que siguen también eligiendo chicos-pareja que signifiquen protección y les procuren “la deseada felicidad”. Y chicos perdidos, muy perdidos, porque padecen el incompatible discurso del dominio y la empatía, de la superioridad y del cuidado, porque no se aclaran y siguen pensando que las mujeres son seres raros e incomprensibles y, así, cultivan y hacen crecer cada vez más espacios masculinos casi inabordables para sus iguales las chicas.

CON LAS QUE OPINAN ACÁ

MAMÁ, QUIERO SER MAESTRA

Silvia Sánchez Serrano*

Desde las conversaciones familiares a las charlas de café, desde las tertulias a las aulas, desde los seminarios a los Congresos académicos el tema “género y educación” no deja de ser un tema-problema. Conflictivo, polémico. Y en su misma escena aparecen la igualdad, la discriminación, la diferencia, la violencia, el sexo y tantas otras ramas y variables. Pero pocas veces se mira en profundidad y se buscan las raíces, las semillas de esos brotes con los que hoy nos topamos. Tal vez, parte importante de la causa está tan cerca que nos pasa inadvertida y es que puede que encontremos en la *feminización* de la educación la explicación de la problemática.

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación, este mismo año el 70,3% del total del profesorado en España es mujer, porcentaje que aumenta hasta el 79% cuando estos datos se refieren al cuerpo de maestros de Educación Infantil y Primaria. Las cifras se equilibran en las enseñanzas superiores, siendo hombres el 41,6% Catedráticos y Profesores de Educación Secundaria y mujeres el 58,4%. Únicamente en las enseñanzas técnicas el número de hombres supera al de mujeres en un 16%.

La interpretación de estos datos resulta sencilla. Y si quisiéramos representar de un modo gráfico la presencia de la mujer como docente por etapas educativas, la figura resultante tendría forma de pirámide invertida, situándose en su parte más ancha la educación infantil y en su vértice las enseñanzas universitarias. ¿Por qué la educación en edades tempranas es impartida en un porcentaje tan elevado por mujeres? Tenemos los datos, pero... ¿sabemos cuáles son las causas?

Si cerramos los ojos y nos trasladamos a esos años que pasamos en la escuela infantil, y más tarde en la primaria, nos cuesta recordar algún profesor de sexo masculino, es más, muy posiblemente no recordemos ninguno y no por culpa de nuestra mala memoria, esta

* *Es y ha ejercido de Técnica Superior en Educación Infantil en distintos centros públicos de Castilla la Mancha. Completó su formación como Técnica Superior en Producción Audiovisual en Madrid, recibiendo el Premio al mejor guión original, en el Certamen de Cortometrajes Valcárcel 2008. Becaria de Excelencia Universitaria de la Comunidad de Madrid (2011), desde el inicio de sus estudios de Grado en Maestra de Educación Infantil en la UCM, en 2010, es Becaria del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de dicha Universidad, participando en varios Proyectos tanto de Innovación Educativa como de Investigación. Además, es coautora de “El docente universitario desde la percepción y experiencia de los estudiantes” (2012), “Respuesta educativa a la vivencia de la emoción auténtica de rabia” (2013) y “Las redes sociales: nuevos contextos de actividad”. Una exploración de su papel en el entorno del estudiantado de formación inicial, de las relaciones con las ciencias sociales y con su didáctica (2013). En la actualidad concluye sus estudios y participa en el Proyecto de Investigación Europeo “Improving Senior and Intergenerational Learning Methods and Curricula as Workforce in Community Projects for Disabled” con la Beca MEC de Colaboración en Departamento.*

vez no, sino porque son altas las probabilidades de que tal dato no exista, y es que, la gran mayoría tuvimos una maestra con "a". Este hecho, como tantos otros, tiene un origen, una historia y es ahí donde podemos encontrar la explicación a estos datos estadísticos con los que nos encontramos hoy.

No fue fácil el camino de la mujer hacia el ejercicio de la maestría tal y como la entendemos hoy, y es que el siglo XIX lo único que le exigía al género femenino para desempeñar la profesión era saber coser, rezar y tener "buenas costumbres", lo que provocó por un lado una discriminación positiva que atribuía a la mujer características tales como paciente, afectiva, protectora, compresiva... cualidades estas que la convertían en ideal para ejercer la profesión y, por otro, una discriminación negativa, cuando se veía excluida socialmente por analfabeta, pues las primeras maestras de las escuelas públicas de niñas, no sabían leer ni escribir.

Para los primeros maestros las exigencias eran muy diferentes: además de una formación específica, era requisito indispensable estar casado, para que así su esposa (y su hija si la tuviera) le ayudaran en su trabajo, reproduciendo a la vez el modelo familiar. A la mujer se le suponía una habilidad natural, innata, para el cuidado de los hijos (no solo de los suyos), presunciones, estas, apoyadas por personajes tan relevantes e influyentes como Rousseau y Kant, que se vieron en un futuro renovadas por otros no menos ilustres como Condorcet, quien veía el origen de las diferencias entre los sexos en lo social y no en lo natural, visión, ésta, muy influyente en el modelo de maestra que aparecería en España en la segunda mitad del siglo XIX. ¿Cuál puede ser el resultado entonces de un exceso de profesorado femenino para la sociedad del S. XXI?

Se debe desechar la idea de que la mujer está preparada de manera natural para el oficio de la enseñanza, pues la profesión de maestra no es de ningún modo una extensión de la maternidad y se debe también buscar la forma de equilibrar el género de esta profesión, ya que esta prevalencia femenina no resulta positiva si lo que queremos es una sociedad igualitaria.

El modelo femenino en la enseñanza provoca, puesto que es en la escuela donde comienzan a imitarse los roles de género, que las niñas quieran ser maestras y los niños, por oposición, lo rechacen, asociando esta profesión a la mujer. Esta representación de roles es más latente en la etapa de educación infantil, donde la docencia simboliza para el alumnado un modelo de conducta casi tan sólido como el que le pueda transmitir su propia familia.

Las niñas, muchas ya desde esa edad, a la atávica pregunta "¿Qué quieres ser de mayor?" responderán sin vacilar: "¡quiero ser maestra!". Querrán ser como ellas, como su modelo. Su respuesta será aceptada en casa, incluso reforzada, sobre todo en las familias de clase media donde la profesión no deja de tener una buena reputación. Llegarán muchas de ellas a la universidad, afirmando en su primer día de clase, cuando la o el profesor en un falso intento de distender el clima pregunte por qué han elegido la profesión, que ellas quieren ser maestras por vocación.

Resulta impactante que el 99% de la población de un aula de Magisterio Infantil sea mujer, pero no es menos impactante que esas chicas estén ahí por vocación. ¿Será que ellas mismas confunden vocación con herencia social? ¿Tiene esa herencia su semilla en la historia y el abono necesario en el modelo clásico de familia?

Si hoy latimos a un ritmo distinto del que lo hacíamos hace un siglo, nuestra sociedad debe también nutrirnos de un oxígeno diferente que no nos asfixie y que nos purifique como

individuos. La escuela debe ser uno de los pulmones desde los que se respire el cambio, dejar de ser anacrónica y ser más representativa de nuestro presente y más igualitaria, comenzando por los pilares que la sustentan, que no son otros que las personas que las habitan.

CON LAS QUE OPINAN ALLÁ

LO QUE OPINAN ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

M^a Consuelo Díez Bedmar* y estudiantes de la UPN y de la UNAM

Hemos considerado conveniente, en este número, dar voz a la verdadera opinión de quienes opinan allá; en este caso, estudiantes [1] de Historia de la Universidad Autónoma y de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, ambas de México D.F. Sus opiniones se recogieron en Febrero de 2012, en el contexto de una estancia de investigación [2] que propició la impartición de seminarios sobre coeducación y desarrollo de la competencia social y ciudadana a este alumnado. Tras estos seminarios, se les pasó un listado de preguntas abiertas con el objetivo de saber si serían capaces de aplicar las perspectiva de género que habían trabajado en el posterior desarrollo de sus estudios y, sobre todo, en su manera de comprender la selección Histórica que se ha llevado a cabo en la Historia oficial, así como la actitud crítica necesaria para seguir avanzando en la formación de la conciencia histórica como futuros docentes, y cuáles son las principales divergencias y similitudes que se encuentran en las respuestas. Reproducimos, a continuación, algunas de las respuestas a las tres primeras cuestiones planteadas:

¿Crees que te ha sido útil para tu futuro trabajo lo que has aprendido?

Para las estudiantes de Educación de la UPN (México), la respuesta fue afirmativa “porque es de suma importancia así sea lo más mínimo hasta lo más relevante”, tanto desde el punto de vista profesional “porque la educación coeducativa ayuda a no generar prejuicios y evita la inferioridad”, como personal “ahora trataré de tener una igualdad en los niños y niñas ya que sin querer seguíamos con una tendencia de que el hombre es lo máximo y lo mejor, sin darnos cuenta que como mujeres somos iguales y podemos desempeñar los mismos roles”. Para los chicos, también resultó útil “...y no sólo para el trabajo, sino también para la vida diaria”, “es útil, con esto abre mi mente y moldea mi forma de pensar y a ver las cosas de una forma distinta”. Indicaron que “de ahora en adelante sé que ha sido durísimo, la enseñanza femenina, y por lo que han pasado por ello aunando a que en este país (México) se tiene un retroceso en cuando a la perspectiva de la mujer y su trato hacia ella”. En el caso de las estudiantes de Historia de la UNAM, resultó igualmente afirmativa porque “me hace recapacitar en lo cotidiano, si es que hay igualdad o sigue siendo como a lo largo de la historia”, “opino que sí me es útil y me lo seguirá haciendo y no sólo en mi futuro trabajo, sino también en mi vida personal (...) por el hecho de que abres más tus expectativas y una nueva y tal vez mejor forma de coeducar”. Para los chicos, la utilidad principal aparece en que “de ese modo podemos transmitir un ideal coeducativo y dejar a un lado esos roles que la sociedad nos ha implantado y dejar de suprimir todas las grandes

* Profesora titular del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Jaén, en la que pertenece al Seminario Interdisciplinar Mujer, Ciencia y Sociedad. Docente en distintos postgrados, master, doctorados y títulos de experta, sobre "Políticas locales, género y desarrollo" o "Mediación para la igualdad" en la Universidad Jaume I de Castellón; "Conciliación de la vida laboral y profesional", financiado con fondos europeos, o "Género, Feminismos y Ciudadanía" en la Universidad Internacional Antonio Machado de Baeza. Entre sus investigaciones prevalecen las temáticas de Didáctica de la Historia, ciudadanía y patrimonio con perspectiva de género.

aportaciones que han hecho las mujeres para mejorar” y en algunos casos, más o menos el 25%, aparece también la reflexión personal: “Sí, porque considero que me hará mejor ser humano que he sido desafortunadamente haciendo diferencia de género, por ejemplo en los menesteres domésticos, de ahora en adelante empezaré a cambiar mi perspectiva hacia mis compañeras mujeres. Me será muy útil porque enseñaré que esa diferencia de género no debe existir y que tiene que ser borrada de la faz de la tierra”

¿Qué te ha sorprendido más con respecto a lo que sabías antes?

Para las estudiantes de la UPN de México “ha sorprendido saber o darme cuenta del impacto que tuvo la sociedad femenina y cómo fue el progreso o proceso para que ahora, en la actualidad, seamos iguales y tengamos los derechos que ahora tenemos”, “cómo se veía el papel de la mujer en el pasado” y que “los mecanismos de enseñanza siguen siendo un poco favoritarios hacia el sexo masculino”. También señalan que “lo que más me ha sorprendido es que, aunque algunas veces no lo hablamos intencionalmente, tenemos actitudes machistas ya programadas que hemos aprendido a lo largo de nuestra vida y esto es lo que nosotros inculcamos a nuestros hijos y esto se vuelve una cadena sin fin, pero que abriendo nuestra mente y forma de pensar puede tener fin” y que “desafortunadamente no lo vemos o no lo queremos ver, estamos tan acostumbrados a que así sea el trato hacia la mujer que nos parece de lo más normal”. Para ellos, “sinceramente, todo lo visto, desde donde se puede ligar la trata de la mujer en este país (México) por aquello del machismo y la educación que está en manos del género masculino”. Las estudiantes de la UNAM, resaltaron “que desde los textos que leíamos o nos leían de pequeños hay una diferencia de género y nos marcan “los roles” que cada género “debe” desempeñar, y creo que eso hace que crezcamos con esa idea de que dependiendo el género que tenemos es el rol que debemos desempeñar en la sociedad” y que “a la mujer siempre se le ha restringido más en educación y en lo laboral, que tenemos una cultura que no debe ser así porque las mujeres y hombres podemos realizar las mismas actividades”. También asombró “...que grandes pensadores innovadores en su época pensaron que la mujer era inferior pues aunque no me pasó nunca por la cabeza, supuse que tal vez ellos tendrían otra perspectiva” porque “sin querer se pasaba de generación en generación esa tendencia de que el hombre es una persona perfecta y la mujer no, ya sea indirecta o directamente”. Los chicos muestran su sorpresa destacando “cómo en la historia no le han dado ningún crédito a la mujer siendo que es parte también de la historia” y “la forma en que ha sido contada la historia haciendo completamente a un lado el papel de la mujer y cómo el hombre la ha oprimido a lo largo de su existencia”, así como “lo poco que hemos evolucionado con respecto a educación y valores a lo largo de este tiempo, pero creo que si seguimos trabajando lograremos la sociedad ideal que queremos llegar a ser y/o a firmar”. Uno de ellos, además, manifiesta que lo que más le ha sorprendido es “que sin querer he incurrido en prácticas discriminatorias acerca de los roles que debe tener el hombre con respecto a la mujer y me doy cuenta que he sido un vil tonto”.

Ahora ¿le das más importancia o menos a la perspectiva de género?

Las chicas de la UPN, en general, le dan ahora “más importancia porque es algo con lo que nos encontramos diariamente y es parte de nuestra vida”, “porque es un aspecto que marca grandes diferencias y rompe con esos “patrones” de comportamiento en la sociedad”, incluso una comentaba que “más, hasta me ha dado por checar los libros de mi hermana que va en la primaria, aparte yo creo en la educación igual para todos y considero que es muy importante que hombres y mujeres reciban una buena educación”. En el caso de los chicos, “le doy más importancia ya que como futuro pedagogo es importante tener

en cuenta esta perspectiva de género para así elaborar un currículum que incorpore a hombres y mujeres por igual en el desarrollo intelectual”. Todas las estudiantes con quienes trabajamos en la UNAM, contestaron que ahora le dan más importancia, por diversos motivos, de entre los cuales “más ya que al conocer ahora cómo es que ha sido vista y contextualizada a lo largo de la historia, puedo comprender más de ésta”, o “porque en toda la historia es muy poco lo que explican acerca de nosotros y sin darnos cuenta vamos creando el machismo y la inferioridad de la mujer y muchos, y también muchas, se aprovechan de estas dos condiciones sin pararse a pensar que somos todos completamente iguales” y ahora “he dado más importancia ya que lo ves desde otro punto de vista que hacen ver que los géneros son importantes en toda la historia”. De esta manera señalan que “creo que se agudizará mi sentido crítico respecto a la distinción, caracterización y desigualdad de género”, “visto que hoy en el camino de la casa a la uni, pasé por una zona escolar donde había un anuncio de un señor con una pequeña niña y bueno recordaba lo que enseñó”. En el caso de los chicos, la opinión general fue positiva “así vemos y analizamos los errores y aciertos cometidos antes y podemos valorarlos y corregirlos o aumentarlos para crear una verdadera equidad en la sociedad”.

A la vista de estas respuestas y siendo las palabras más utilizadas las de “reflexionar”, “asumir”, “comprender”, “utilizar”, “cambiar” y “actuar”, podemos concluir que, una vez que se acercan a analizar su educación y la educación con perspectiva de género, entienden que la selección Histórica que se ha llevado a cabo en la Historia oficial, ha tenido sesgos de sexo-género, y presentan una actitud crítica necesaria para seguir avanzando en la formación de la conciencia histórica y que, en su opinión, esta perspectiva de género y educación es valorada muy positivamente por los y las estudiantes, tanto para su futura vida profesional, como para la personal, iniciándose en un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

NOTAS

[1] De las 27 personas (8 hombres y 19 mujeres) en el caso de la Titulación de Historia de la UNAM y 25 personas en la titulación de Pedagogía de la UPN (20 mujeres y 5 hombres).

[2] De las 27 personas (8 hombres y 19 mujeres) en el caso de la Titulación de Historia de la UNAM y 25 personas en la titulación de Pedagogía de la UPN (20 mujeres y 5 hombres).

[3] Desde aquí mi agradecimiento al Doctor D. Sebastián Plá, que me permitió trabajar este módulo con su alumnado en ambas instituciones.

LA COEDUCACIÓN ES LA DIDÁCTICA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

Juan Lillo Simón*

La coeducación es la didáctica de la igualdad de género. Es decir, todas aquellas estrategias educativas que tienen por objeto la promoción del valor de la igualdad entre varones y mujeres en la escuela y desde la escuela. La coeducación es una disciplina con tres décadas de tradición y cuenta con un cuerpo teórico y práctico bien fundado en el pensamiento crítico y la acción política feministas. La coeducación es una estrategia de emancipación porque combate la injusticia y el daño provocado por la discriminación sexista. Por descontado, pretende un desarrollo moral y social basado en los principios democráticos de convivencia: equivalencia, equipotencia y paridad en un marco laico garante. La humanidad ha tardado demasiado tiempo en descubrir que todas las personas somos esencialmente iguales y merecemos la misma dignidad, derechos, deberes, trato y oportunidades. Es un logro al que no podemos renunciar.

Aunque el principio de igualdad quedó consagrado en el Art. 14 de la Constitución de 1978; su didáctica sigue ausente de muchas escuelas. Y buena parte del profesorado piensa que la coeducación es un asunto menor, dependiente de la vocación, actitudes voluntaristas, iniciativas meritorias y pequeños logros aislados. La coeducación no se aplica sistemáticamente. No tiene un currículo ni unas exigencias mínimas. El abordaje transversal que dejó el impulso de este y otros valores “en manos de todos” acabó, en muchas ocasiones, “en manos de nadie”. Y Educación para la Ciudadanía resultó otra ocasión perdida.

No entraré ahora a discutir la enorme cantidad de legislación y normativa: internacional, europea, nacional y de las comunidades autónomas que encomiendan al sistema educativo la inclusión prioritaria de este principio en sus planes de estudio y programaciones. La ley es necesaria pero insuficiente para promover el cambio. Nunca hemos dispuesto los recursos operativos, humanos y materiales para que la coeducación se extienda y normalice. A pesar de que sabemos cómo hacerlo y contamos con buenas prácticas. En realidad, la mayor parte de la comunidad educativa sólo sabe de la ley que cambia con harta frecuencia y no siempre para atender el bien común. La LOMCE no mejora la situación. Y el Proyecto de ley de racionalización y sostenibilidad de la administración

**Sociólogo y experto en coeducación. Trabaja como formador de agentes de igualdad en varios proyectos europeos, ha colaborado en la formación de coordinadores de igualdad de la Comunidad Autónoma de Andalucía, como tallerista en el desarrollo de propuestas y unidades didácticas relacionadas con el valor de la igualdad entre hombres y mujeres, colaborando con la Conselleria de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana, la red CEFIRES y el Ministerio e Igualdad, y como formador de profesorado de la asignatura Educación para la Ciudadanía para la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Es coautor de varios libros "Cuaderno para la igualdad de oportunidades 1: Coeducar en Primaria"; "Cuaderno para la igualdad de oportunidades 2: Buenas Prácticas en Coeducación"; "Cuaderno para la igualdad de oportunidades 3: Coeducar en ESO", además de más de 12 Gacetas Coeducativas editadas por la Diputación Provincial de Alicante y diversos materiales didácticos para la igualdad editados por la Comunidad Autónoma de Madrid. Mención honorífica en los premios IRENE 2007 y 2011, por los proyectos "Príncipes y princesas" y "Taller de la ética del cuidado", respectivamente*

local amenaza valiosas colaboraciones entre las concejalías de igualdad y el sistema educativo. Últimamente, el magisterio actúa con recelo y precaución frente a las iniciativas gubernamentales. Y con razón.

Echo la vista atrás y recuerdo mis principios de formador y tallerista. Son quince años como profesional autónomo dedicado a tiempo completo. He tenido la ocasión y el privilegio de compartir proyectos y aula con cientos de docentes y miles de discentes. La igualdad no es una utopía. Ningún motivo para el desánimo es tan fuerte como las razones para la acción. Y los logros obtenidos son encomiables. Se ha realizado un avance enorme en la aceptación de la diversidad afectiva, sexual y familiar; por ejemplo. El rechazo frente a la violencia de género es unánime. Los libros de texto empiezan a considerar la contribución de las mujeres a la obra humana. Y realizamos un esfuerzo diario por comunicarnos con un lenguaje respetuoso e incluyente. Pero otros asuntos no han sido resueltos con la misma eficacia: los estereotipos sexistas perviven y condicionan los modelos de identidad y las vocaciones de chicos y chicas. La distribución del espacio, la atención y el poder no es paritaria. La ética del cuidado y la corresponsabilidad doméstica y familiar son asuntos absolutamente ausentes a partir de segundo ciclo de primaria. Discutir el modo en que el poder patriarcal presiona a los varones y sobre nuevas masculinidades es incipiente. En estos y otros asuntos seguimos recordando, sumando y avanzando.

Nada me preocupa tanto como el proceso de reacción. El desdén y el descrédito que el movimiento feminista, sus valedoras y partidarios soportamos injustamente tras haberse impuesto la etiqueta “ideología de género”. El triunfal regreso de la segregación disfrazada como “educación diferenciada”. Y las “nuevas formas” con que se perpetúan la misoginia y el machismo de siempre. De pronto, hemos pasado de moda. Hay que competir. Hay que emprender. Hay que ser productivos. Lo demás no importa.

Si usted comparte otra opinión e insiste en coeducar, recuerde:

Ensalzar el valor de la igualdad. No todo tiempo pasado fue mejor. Las chicas de hoy en día no se conforman con el papel de su abuela. Usted puede celebrar los logros del feminismo estudiando biografías de mujeres notables y vecinas. También comparar el bienestar que gozamos en las sociedades igualitarias frente a las que no lo son. Puede usted narrar la vida de Malala Yousafzai y compararla con la de Verónica Boquete. Puede hablar de la trata de mujeres, de la ablación del clítoris, el techo de cristal y la brecha salarial.

Reconocer la diversidad. No existen categorías absolutas que definan la masculinidad y la feminidad. El género es una construcción cultural que cambia según la geografía de los pueblos y naciones. No estamos obligados a seguir los dictados del cliché: sentir, pensar y actuar en función de un teatrillo incómodo. Usted puede estudiar este asunto con actividades sobre juegos y juguetes no sexistas y para la paz. Desvelando las trampas simbólicas de los cuentos tradicionales, las películas Disney de príncipes y princesas y los videojuegos. Orientando las vocaciones profesionales en función de las competencias y no de los prejuicios. Procurando un ambiente seguro y libre de homofobia para las personas LGTB.

Promover la ética del cuidado. Todas las personas somos capaces de atender las necesidades de las y los demás. La solidaridad es la estrategia evolutiva que permite la extensión y éxito de nuestra especie. Somos dependientes: durante la infancia, la enfermedad y la vejez. La corresponsabilidad en el ámbito familiar y doméstico es esencial para garantizar el principio de igualdad. Usted puede investigar “¿quién hace qué en

casa?”. Puede manifestarse partidaria de los permisos parentales iguales e intransferibles y de las medidas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral. Y recuperar la enseñanza de las instrumentales domésticas que son garantía de una buena convivencia.

Rechazar la violencia de género. Porque la sumisión de media humanidad sólo es posible mediante coerción. Usted puede realizar este trabajo explicando la etiología de la violencia: por qué se instala y reproduce, qué poder y qué intereses hay detrás. Mostrar crudamente sus nefastas consecuencias. Analizar las noticias de la prensa. Honrar y conmemorar a las víctimas. Divulgar las medidas de protección. Y también puede combatir el mito del amor romántico, las actitudes de posesión, dominación y control que fuerzan a nuestra juventud a sufrir relaciones afectivas y sexuales primitivas y dolorosas. Advierta que la violencia no resuelve los conflictos de convivencia, sólo los empeora. E investigue la celeridad e impunidad con que la agresión se canaliza por los dispositivos de telefonía móvil y las redes sociales.

Le deseo suerte y muchos éxitos en el empeño.

ROMPIENDO EL TECHO DE CRISTAL

LA AUTOEXCLUSIÓN DEL PODER DE LAS MUJERES O EL PODER DE LA IDEOLOGÍA

Javier Callejo*

¿Por qué hay tan relativamente pocas mujeres en posiciones de poder en el sistema educativo, cuando constituyen la gran mayoría dentro de algunos cuerpos docentes, especialmente en los niveles pre-universitarios? Pregunta que nos hacemos desde el inicio de la democracia. Que nos hacíamos hace diez años. Situación tan extraña que roza lo paradójico, si no fuese porque las paradojas son cosa de la lógica y no de la realidad empírica, y que ha impulsado distintas investigaciones. Pregunta vinculada a otras: ¿cómo, el sistema social sobre el que principalmente reposa la formación para la igualdad, siendo éste uno de los principios constitucionales, transgrede el mismo con tal silenciosa tranquilidad? ¿cómo es que la educación para la igualdad se muestra tan desigual, cuando se aborda desde el punto de vista del género? o ¿cómo es que, cuando la sociedad española parece asumir formalmente -al menos- la igualdad entre géneros, le cuesta tanto concretarla cuando se aborda cuestiones de poder? Parece como si, en la búsqueda de la igualdad, la sociedad encontrase una especie de tope, de límite. Hace tiempo que a esa especie de frontera se le denomina *techo de cristal*. Más por su rigidez, que por su transparencia. Al menos, por la transparencia de los procesos que lo soportan.

Desde esos inicios de la actual democracia, la sociedad española ha cambiado. También, aún cuando tal vez menos que en los años precedentes, en los últimos diez años. Con respecto a la distribución de cargos en el sistema educativo según el sexo, puede hablarse de avance (tabla 1). Así, teniendo en cuenta solo la dirección de centros, la proporción de directoras ha pasado del 45% al 75% en centros de primaria e infantil, y del 25% al 40% en centros de secundaria. Todavía constituyen proporciones por debajo a las que corresponderían por el porcentaje de profesoras en el conjunto del régimen general del sistema educativo no universitario; pero el avance es indiscutible.

	2000-2001		2011-2012	
	directoras	profesoras	directoras	profesoras

* (Madrid, 1960) es doctor en Sociología y licenciado en Sociología, Ciencias de la Información y Derecho por la Universidad Complutense. Tras su experiencia como investigador social de mercados en varias empresas, se dedica a la docencia. Ha publicado más de cien artículos en revistas científicas y capítulos de libros. Actualmente es Profesor Titular de Sociología en la UNED, donde imparte Sociología de la Comunicación.

Total	42,7	64,1	59,8	65,2
Centros de Infantil y Primaria	45,2	77,5	75,1	88,8
Centros de Secundaria	25,0	51,8	40,1	61,7

Fuente: Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo (CIDE-Instituto de la Mujer, 2004), Elaboración propia a partir de Estadística de la Enseñanza en España niveles no universitarios. Cursos 2000-2001 y 2011-2012.

Las investigaciones siguen mostrando la desproporción en la distribución de cargos directivos entre hombres y mujeres, aun cuando ésta sea menor. A partir de ellas, puede incluso llegarse a lo que pueden considerarse aparentes conclusiones: son las propias mujeres las que se autoexcluyen de los cargos directivos. En especial, en el sistema educativo. Una respuesta a la pregunta realizada que tiene la virtud del reconocimiento. No existe ningún tipo de velo de ignorancia, de ocultación, de cobertura desinformativa general, etc. Se es consciente de que las mujeres en el sistema educativo ocupan menos cargos directivos de los que, por su presencia en el mismo, les correspondería. Se trata de algo manifiesto. De una desigualdad manifiesta en la institución que debiera fomentar la igualdad y velar por ella. Tal vez, por esto mismo, las explicaciones de tal realidad se sitúan fuera del propio sistema educativo. Como si éste fuera ajeno al poder, como si los poderes en la organización se diluyeran en las puertas de los centros educativos. Quienes están dentro, bien saben que, muy al contrario, si cierran las puertas es para hacer una especie de vacío, como los laboratorios, como en los experimentos, para educar en el poder, ya sea para asumirlo, tomarlo u obedecerlo. Ya sea el poder de clase social, de etnia o cultura, de género... se introducen capilarmente -como apunta la gran metáfora de Michel Foucault- hasta incorporarse, hacerse cuerpo, tomando ahora la metáfora tan querida de Pierre Bourdieu. Más allá de las relaciones de micro-poder, vividas en el cara a cara, la desigualdad de género también se manifiesta en el poder orgánico. El sistema educativo es un sistema social jerarquizado, atravesado de desigualdades, de otros sistemas, como el de las relaciones entre sexos. Y se proyecta en la desproporcionada distribución de los cargos directivos entre hombres y mujeres; como muestran los registros estadísticos.

El sistema educativo formalmente con principios igualitarios y democráticos tiene, sin embargo, cierto sentimiento de culpa cuando se aborda el poder. Como intentándolo negar en sus centros. Por ejemplo, se digiere muy mal un poder sin estar mediado por la autoridad, ya sea la autoridad profesional, del conocimiento, de la experiencia o carismática. Sentimiento o, lo que es lo mismo, concreta subjetivación del poder entre cuyos efectos está, por ejemplo, el difícil acceso a la información estadística sobre la distribución por género de los cargos académicos.

Una de las concepciones clásicas del dominio, con Weber a la cabeza, llevaba a concluir que uno de los primeros efectos del poder consistía en la subordinación vivida como propia asunción, como si tal poder no existiese. El ejercicio de poder más estable, institucionalizado y consolidado, es aquel que hace desaparecer la percepción de su existencia. En el que la subordinación se vive como una decisión propia. Aquí es donde nos quedamos cuando los estudios empíricos subrayan que son las propias mujeres las que deciden apartarse del poder, dejarlo para los varones o representarlo como una cosa de hombres. Es algo muy interiorizado entre el conjunto del profesorado del sistema educativo: ellas no se presentan a los cargos, no se postulan, se apartan... Razones que ya son una consecuencia del poder. Pero, también, hay que señalar otras razones, como las dificultades materiales para el ejercicio de unos cargos que tienden a exigir más tiempo y,

sobre todo, mayor disponibilidad temporal que la mera dedicación a la docencia. ¿Pueden las profesoras dedicar el mismo tiempo a su centro educativo que los profesores?

En la siguiente tabla (número 2) se comparan los tiempos dedicados a trabajo remunerado y al trabajo no remunerado, como actividades relacionadas con la atención al hogar o los miembros de la familia (tareas domésticas, cuidados, etc.), según se sea profesor o no. Puede observarse que las profesoras dedican más de una hora y media más (102 minutos) a las actividades relacionadas con el hogar y los cuidados. La diferencia entre géneros en el tiempo dedicado a estas actividades es solo ligeramente menor que la encontrada entre los ocupados no profesores.

Tabla 1: Tiempo dedicado a trabajo remunerado y tareas del hogar y familia (cuidados), según sexo y se sea profesor (minutos)				
	profesor		No profesor	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Trabajo remunerado	247,6	208,6	320,3	255,2
Hogar-Familia	135,7	237,0	104,9	215,9

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Empleo del Tiempo, INE 2009-2010.

Lo más llamativo de la tabla anterior es que los profesores apenas dedican media hora más a las actividades de hogar y familia que el resto de los varones ocupados, mientras que dedican al trabajo remunerado más de una hora menos. Esa mayor disposición de tiempo, que dejaría el trabajo remunerado, no parece destinarse al trabajo doméstico. Sin embargo, el menor tiempo dedicado al trabajo remunerado de las profesoras con respecto al resto de las ocupadas (47 minutos menos), parecen trasladarlo en buena medida a las actividades del hogar y de cuidados (31 minutos más que el resto de ocupadas). Claro que hay que matizar y profundizar en el análisis. Ver las diferencias según las edades, el hábitat o, sobre todo, la situación de convivencia. Pero casi todo apunta a que no parecen encontrarse en las mismas condiciones para ocupar un cargo.

Una concepción más postmoderna del poder, como la postulada por Zizek, ya no se pregunta por el poder que no se ve. De hecho, aquí están los datos para verlo. Se pregunta por el qué poder de la ideología: qué es lo que lleva a seguir actuando, obedeciendo o asumiendo la desigualdad, como si no supiéramos nada, como si no supiéramos lo que sabemos: que también el sistema educativo reproduce el sistema de género, la desigualdad.

CON LAS QUE ESCRIBEN

HISTORIAS DE MANU: 1) ¿Y QUÉ QUIEREN QUE SEA?

Pepa Franco Rebollar*

Al salir del metro, su vista se topó con el cartel de la fachada: una mujer gigante cruzaba unas piernas larguísimas y torneadas inclinándose seductora hacia los viandantes. Era un anuncio de perfume y Manu pensó que debía ser muy difícil vender algo tan etéreo como una fragancia, pero esa chica aunque preciosa, no necesariamente desprendería buen olor, incluso, podía no haberse lavado en varios días. Una naranja, la flor de la canela, un jazmín, sí evocarían esencias. Qué vendían: ¿el aroma desconocido o a la chica preciosa?, ¿a la propia chica o a la posibilidad de serlo a golpe de vaporizador?

La cavilación la mantuvo entretenida durante los segundos que tardó en cruzar la calle. Sin solución de continuidad se vio subsumida en *mundo-consumo-ya*: los escaparates de centros comerciales, tiendas de ropa, zapaterías, mostraban todo tipo de bolsos, botas, vestidos, faldas, blusas, pantalones, chaquetas y demás prendas, en un desorden curioso.

Mostrar para vender: una maniquí muy seria mirando al infinito con muchas cajas de medias a sus pies como si se le acababan de caer y reflexionara sobre las consecuencias; otra a modo de un “Pensador” rodiniano pero con la vista al frente, seguramente cuestionándose su propia esencia; varias inmovilizadas casi de puntillas y con el torso girado, pilladas en medio de una conversación pero a punto de toparse con el cristal; e incluso, una demasiado escorzada a la vista del público, enseñando involuntariamente cómo le habían ajustado la falda con imperdibles a la minúscula cintura.

Muchas mujeres, de todas las edades, altas, bajas, medianas, flacas, gorditas y gordísimas, entraban y salían con bolsas. Ninguna se parecía a las maniqués, tampoco a la muchacha del perfume. A veces iban algunos hombres, pocos, casi siempre acompañantes, en posición de “*te estoy esperando*” a dos pasos detrás de ellas, concentradas en mirar una prenda, releer una etiqueta, dejar sobre el mostrador de la tienda algo que se acababan de probar o en pagarlo. Manu también. Hasta dónde su compra estaba influida por el deseo de encontrar en el espejo a una de las delgadas maniqués, nunca lo sabría.

La dependienta le sonrió afable al devolverle unas monedas. Jovenísima, debía haber pasado un buen rato maquillándose. Manu supuso que era un requisito para trabajar en una tienda de ropa. Se imaginó al responsable espetando a las chicas: “*¡Tenéis que venir todas con tacones y bien maquilladas!*”. En la caja de al lado, un chico también atendía muy amablemente, él no necesitaba maquillaje en su empleo.

Comprobó que con el cambio que le habían dado podía tomar un café. En el bar, mayoría de mujeres de mediana edad en las mesas. Desde el otro lado de la barra oyó un “*¿qué se te ofrece guapa?*”, pero no pensó que iba por ella y siguió leyendo el periódico esperando ser atendida. Vaya, tenía más de cuarenta años, no conocía a ese señor de nada, no era un día

* Consultora social; empresaria desde hace más de veinte años; experta en intervención social y políticas de género. Coordina proyectos de investigación, formación y apoyo a las organizaciones sociales, entidades y organismos de la Administración. Además de su profesión, de sus amistades y de su familia, le apasiona la Literatura y la Historia

en el que se sintiera especialmente atractiva y si lo estaba, el tono no parecía muy educado, *ergo* el tuteo y el desparpajo debían estar dirigidos a otra persona. Pero ahí estaba él, esperando una respuesta mientras limpiaba frenéticamente con una bayeta. En el intervalo, cuando Manu-molesta iba a pedir, entró un hombre que debía ser algo más joven que ella y el camarero saludó: *“buenos días, qué se le ofrece”*. No le dejó propina y tampoco el camarero la despidió. Las pequeñas venganzas que sientan tan bien.

Se ajustó los guantes y la bufanda porque el mediodía llegaba húmedo y frío. Por eso, se quedó unos instantes extasiada ante la vista del grupo que caminaba delante. Adolescentes con minifaldas cortísimas y zapatos sin apenas suela. Sus compañeros calzaban botas y llevaban pantalones gruesos. ¿Estarían dispuestos a llevarlas en brazos para que no se mojaran y no tuvieran frío si se diera la ocasión?, ¿era lo que ellas esperaban? Sonrió al sobrepasarles. Al menos, no era de noche y por eso no llevaban tacones de aguja, podrían correr.

De nuevo en el metro, unas señoras con acento latino comentaban qué lindo sábado de invierno y qué pena que ya mañana por la tarde tuvieran que volver a la limpieza de las casas de sus señoras. *“La mía no quiere que mi hombre suba para nada”, “sí, la mía también es un poco estirada, si por lo menos educara bien a sus hijos, son unos machitos insoportables”*. Aunque le podía la curiosidad, trató de mantener la atención en la noticia que leía y que iba acompañada de una foto “de familia”: responsables de los ministerios de Finanzas de los países del G-20 y de los bancos centrales. Treinta y nueve hombres encorbatados y con trajes oscuros y cinco mujeres, vestidas de colores. Dos de ellas sentadas en la primera fila, estiradas, juntando pudorosamente las rodillas hacia un lado. En las sillas de al lado, ellos algo repanchingados y con las piernas abiertas. *“Son el poder y lo saben”*. Todo el grupo sonreía. Manu tuvo que buscar algún aliento así que pensó que igual a alguno de estos mandatarios importantes, se le ocurrió antes del disparo de la foto, lo de *“a ver, todos a la vez, digan: ¡clítoris!”* y por eso se mostraban tan alegres a pesar del contenido de la crónica y de su propia imagen. Las mujeres latinas se bajaron en la siguiente estación, algo renqueantes.

Cuando estaba abriendo el portal de casa, negó con la cabeza instintivamente al tiempo que empujaba firme la puerta. *“Espero que nadie me pregunte hoy por qué soy feminista”*. Luego llamó al ascensor.