

LA IGUALDAD DE MUJERES Y HOMBRES MAS ALLA DE LA ESCUELA. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Consuelo Domínguez Domínguez

Jesús Estepa Jiménez

cdomin@uhu.es

jestepa@uhu.es

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía

Universidad de Huelva

RESUMEN: Hace tiempo que las teorías sobre las desigualdades amparadas en bases biológicas o concepciones morales han quedado obsoletas. Si bien los cambios sociales y educativos han establecido un plano de igualdad para borrar las diferencias genéricas, lo cierto es que en la vida real asistimos a una conculcación de los derechos de las mujeres. Revisar las claves que contribuyen a perpetuar viejos roles de género, analizar qué nuevos elementos distorsionan el marco de convivencia igualitaria en la nueva sociedad globalizada y sugerir estrategias para el diseño de un curriculum que incorpore los problemas relevantes como la violencia de género, la situación de esclavismo laboral o sexual, son los objetivos centrales de este trabajo. Partiendo de los conocimientos propios de nuestras disciplinas sociales, hemos de articular propuestas de aprendizaje tendentes a promover conductas éticas capaces de dibujar un espacio de convivencia igualitario, solidario y plural para hombres y mujeres.

PALABRAS CLAVES: mujer, sexismo, identidad, educación, igualdad.

ABSTRACT: Theories supporting inequality between men and women, based on biological aspects or anachronistic moral ideas, are remote and obsolete. Social change, legal and educational reforms have established an equality background to eliminate differences between sexes. The aims of this work are to check the basis contributing to maintain old sex roles, to analyse new elements distorting the framework of life in equality in the new worldwide society and to facilitate tools to elaborate a program for the analysis of key problems like domestic violence, sexual intercourse and labour slavery concerning many women. Starting from knowledge inherent in our social disciplines we have to construct a proposal that give rise to learning strategies tending to promote ethical behaviours able to design a framework of life in equality, solidarity and diversity between men and women.

KEY WORDS: women, identity, sex differences, equality, educations

1.- EL CONTEXTO DE LAS DESIGUALDADES

Al hablar de mujeres en plural hacemos alusión, a la par que a una diversidad de situaciones, a una unicidad en cuanto a su condición de sujeto subordinado a escala planetaria (Gregorio Gil 2000) Huyendo de una categoría esencializadora ponemos el énfasis en los distintos significados que la diferenciación de género toma en contextos sociales e históricos específicos, si bien homogeneizados por el prisma político-económico de un mundo interdependiente y

globalizado en el que, alarmantemente, crecen las desigualdades de género, clase, etnia y raza. Un mundo sobre el que parece perpetuarse la violencia estructural que hoy siguen sufriendo millones de mujeres. Hecha esta salvedad, al hablar de las desigualdades genéricas nos vamos a referir fundamentalmente a las que siguen produciéndose en el marco occidental y democrático de nuestra sociedad.

Pese a que hoy ya no se sustentan, por fortuna, ningunas de las teorías que amparaban las desigualdades entre hombres y mujeres bajo supuestos biológicos o rancias concepciones morales¹ y que es evidente que los cambios sociales y las sucesivas reformas jurídicas y educativas han establecido un plano de igualdad para borrar las supuestas diferencias genéricas, lo cierto es que en la vida real asistimos diariamente a una conculcación de los más elementales derechos de las mujeres en su condición de personas y ciudadanas libres. Resulta incomprensible que subsistan prácticas aberrantes de mutilación sexual padecidas por miles y miles de mujeres; que aumente el comercio sexual de niñas, y no solo en el tercer mundo; que el acoso sexual no acabe de desterrarse en la esfera laboral; que la violencia doméstica se cobre cada día nuevas víctimas a manos de sus parejas y que las autoridades sigan impunes ante la desaparición de centenares de jóvenes violadas y terriblemente mutiladas o asesinadas como es el caso tristemente célebre de Ciudad Juárez, al norte de México.

Urge revisar las claves en las que radica el origen de la violencia generalizada que asola nuestra sociedad, los elementos que contribuyen a perpetuar viejos roles de género, la ausencia de una ética de valores, las características de los modelos interiorizados por ambos sexos, las especificidades en las que se basan las relaciones interpersonales, los factores de socialización en el seno de la familia, la conformación de los contenidos y orientación del curriculum escolar o el papel de los vehículos mediáticos y, en definitiva, todo lo que ayude a clarificar el por qué de la situación de dominio, sumisión y violencia que sigue perpetrándose sobre la mitad del universo poblacional de la tierra constituido por mujeres. En los comienzos del siglo XXI continúa siendo necesario

¹ En una de las obras que más ha influido en la educación en los dos últimos siglos, *Emilio* (libro quinto), Rousseau enuncia algunos de los preceptos de subordinación que propicia un rol de dependencia bajo el cual las mujeres, a lo largo de décadas, han sido educadas. “ En la unión de los sexos cada uno concurre igualmente al objetivo común, pero no de la misma manera. De esta diversidad nace la primera diferencia asignable entre las relaciones morales de uno y del otro sexo. El uno debe ser activo y fuerte, el otro pasivo y débil: es preciso necesariamente que el uno quiera y pueda, basta que el otro resista algo. Establecido este principio, se sigue que la mujer está hecha especialmente para complacer al hombre. Si el hombre debe complacerla a su vez, esto es de una necesidad menos directa: su mérito está en su potencia...Si la mujer está hecha para complacer y para ser subyugada, debe hacerse agradable al hombre en lugar de provocarlo; su violencia está en sus encantos.” Ciertamente es un discurso trasnochado, pero nos cabe la duda de si ¿determinados valores o atributos como fuerza, valor, delicadeza, astucia, inteligencia, fragilidad, emotividad, etc. no siguen utilizándose como etiquetas para legitimar diferencias genéricas hoy día?

hacer visible, en definitiva, todo aquello que distorsione el marco de convivencia igualitaria de hombres y mujeres en la sociedad.

2. LOS MODELOS SOCIALES, MUJER Y FAMILIA: LA CRISIS DE LA INSTITUCIÓN

Toda sociedad, cualesquiera que sean sus características, necesita la contribución del conjunto de sus miembros para su reproducción, entendida esta reproducción como la necesidad de transmitir los valores, normas, conocimientos y representaciones sobre el mundo, a los miembros que forman parte de ella con el fin de perpetuarse. Los procesos por los que los individuos interiorizan estos componentes reciben el nombre genérico de socialización, que conlleva un cierto grado de control social y de institucionalización de los mecanismos por los que se adquiere y dura toda la vida. Los agentes socializadores por antonomasia son la familia y la escuela, haciéndose extensivo también al grupo de pertenencia, pero en una era como la nuestra, altamente mediatizada, la televisión actúa como un poderoso agente de modelación social y de conformación de mentalidades que lleva asociada su propia escala axiológica.

Giddens desde su condición de sociólogo (2000), viene a decirnos que de todos los cambios que ocurren en el mundo, ninguno supera en importancia a los que tienen lugar en nuestra vida privada, enténdase por ello, la sexualidad, las relaciones y la familia. El núcleo familiar es el marco en el que se comparten experiencias, se definen roles y se genera el clima adecuado para crear la seguridad ontológica en las primeras experiencias infantiles. Desde el campo de la psiquiatría y salud pública, Rojas Marcos (1996) señala que la familia constituye el compromiso social más firme de confianza y de apoyo mutuo y el acuerdo más singular de convivencia que existe entre un grupo de personas, pero al mismo tiempo es el escenario donde más vivamente se manifiestan las hostilidades y los conflictos entre hombres y mujeres, unos comportamientos que vienen avalados por tradiciones culturales, costumbres sociales o pautas religiosas sobre las que se legitima la subyugación casi absoluta de la mujer al hombre.

Los cambios que se han producido en todos los órdenes sociales, incluido el movimiento de liberación feminista, han afectado a la esencia y contenido de la institución familiar. Desde finales de los años sesenta, pero sobre todo en las dos últimas décadas, asistimos a la ruptura de la familia nuclear y tradicional que ofrecía marcos de referencia preestablecidos a sus miembros y en los que los papeles de hombres y mujeres quedaban netamente perfilados. Aunque la lucha por la emancipación de la mujer hunde su origen en las ideas enciclopedistas que dan paso a obras como *La Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana* (1789), *Les droits de la femme et de la citoyenne* (1791) o *La reivindicación de los derechos de la mujer* (1792), y cobran especial relevancia a partir de la segunda mitad del siglo XIX, no es hasta las dos últimas décadas cuando la

batalla por la igualdad alcanza mayores proporciones y con dicha conquista comienza la familia patriarcal a mostrar los primeros signos de debilitación, al producirse múltiples cambios que Castells (1999) atribuye al ascenso de una economía informacional global, a los cambios tecnológicos en la reproducción de la especie humana y al empuje vigoroso de la lucha de las mujeres y de un movimiento feminista multifacético. Aunque suponemos, el autor da por hecho que todo ello no hubiera sido posible sin la base fundamental del acceso de la mujer a todos los niveles del sistema educativo.

Este cambio radical de los parámetros familiares puede explicar en parte que, a la par que se reduce la discriminación legal de las mujeres, que el mercado de trabajo muestra tendencias igualadoras conforme crece el nivel formativo de las mismas, aumenta y se generaliza la violencia interpersonal y el maltrato psicológico, porque aumenta el desconcierto individual y colectivo de los hombres por su pérdida de poder y por la indefinición de su nuevo rol dentro y fuera del seno familiar. Las consecuencias educativas son inmediatas y todos tenemos evidencia de ellas a través de nuestras propias experiencias cotidianas. Datos sociológicos (Rojas Marcos, 1996) avalan que en las comunidades donde las mujeres son excluidas de la posición de poder y donde se le da poca importancia a su aportación al funcionamiento de la sociedad, la incidencia de violaciones es alta y en tales culturas los niños y las niñas aprenden durante la infancia papeles sociales asimétricos. A los niños se les enseña a ser agresivos y dominantes y a las niñas a ser dóciles y sumisas. Por el contrario, en las sociedades que exigen una distribución de poder equitativa entre los dos sexos, fomentan el respeto mutuo y aprecian las contribuciones de la mujer, las violaciones son menos frecuentes.

En las sociedades democráticas u occidentales las nuevas generaciones se están socializando fuera del modelo tradicional de familia, por lo que una vez superada la crisis en la que vive inmersa la institución familiar, el reajuste llevará a renegociar las relaciones de pareja y a encontrar nuevas fórmulas de coexistencia y responsabilidad compartida que permitan interpretar roles diferentes y dibujar un horizonte de identidades nuevas para hombres y mujeres en un marco de convivencia igualitaria.

3. IGUALDADES Y DESIGUALDADES EN LAS AULAS

La institucionalización de la educación y el poder de reproducción social de la escuela ha sido objeto de numerosas críticas, intensificadas durante la década de los setenta y reanudada en años posteriores. Una de las voces más críticas contra el sistema ha sido la de Bernstein (1975) que establecía una conexión entre pedagogía invisible, clase media y extensión de la vida escolar y mantenía que la flexibilidad de las formas de clasificación y de los marcos de referencia que

estructuran la educación, colocan a la mujer en una doble disyuntiva: su condición como sujeto biológico y agente de reproducción social mediante el alumbramiento, crianza y educación de sus hijos, al tiempo que, como ser humano, la avoca a desempeñar un papel personal y profesional que ocasiona las consiguientes tensiones al intentar conjugar la vida laboral y ámbito doméstico. En una dirección similar, y en la década posterior, Fdez. Enguita (1989) viene a decir: 1º, que la escuela acoge a los individuos prácticamente desde que despegan de la vida vegetativa hasta que se incorporan a papeles adultos reforzando por ello, su papel socializador mediante tres mecanismos, *inculcación, selección y omisión* en la transmisión de los saberes o creencias, (tal omisión llevó a Mary Beard a poner en evidencia “la invisibilidad de la mujer en la historia”); 2º, que la escuela es un espacio en gran medida igualitario para hombres y mujeres, pero que no obstante esa igualdad es limitada y sus destinos se separan dentro de las mismas aulas por el efecto reflejo que la sociedad ejerce sobre la misma. Así pues, pese a una igualdad numérica de alumnos y alumnas en las aulas, incluso superior de estas últimas en los espacios universitarios, lo cierto es que siguen produciéndose asimetrías dignas de tenerse en cuenta dentro del sistema educativo que nos demuestra cómo los modelos sociales y las concepciones sobre uno y otro sexo condicionan su posterior elección profesional o las bajas cuotas de poder dentro de las instituciones que, todavía hoy, ostentan las mujeres.

2.1. Estudio empírico sobre relación sexo, cuotas de poder y materias curriculares

Hace unos años (Domínguez, 1996) efectuamos un estudio para establecer la relación entre sexo, representatividad y desempeño de tareas en los centros por parte de ambos sexos. Partíamos inicialmente de planteamientos como los siguientes: ¿Qué niveles de presencia femenina se dan en los Centros de E. Primaria y E. Secundaria?; ¿Cuál es el grado de participación en la toma de decisiones?; ¿Qué cargos de responsabilidad ocupan las mujeres?; ¿De qué manera se distribuye el porcentaje de profesorado femenino respecto a los diferentes ciclos y materias curriculares? Pretendíamos con ello adentrarnos en el complejo entramado de relaciones, política de liderazgo, status y roles desempeñados por todos y cada uno de los componentes que conforman la vida ecológica de los centros.

El universo poblacional se circunscribió a Huelva capital y a seis centros públicos de E. Primaria y tres de E. Secundaria. El número total de profesores correspondientes a los centros seleccionados sumaba 229 y la edad media aproximada de los profesores analizados estaba sobre los 38 años, de los que el 63% eran mujeres y el 37% hombres; es decir casi dos tercios de la población tenida en cuenta era de componente femenino, algo similar a los datos que se barajan a nivel general. En el Equipo Directivo encontramos aparentemente un reparto ligeramente equitativo,

51% profesores y 49% profesoras, pero excluido el apartado otros (Vicedirector, Coordinadores de Ciclos), las cifras sufren bastante modificación; un 63% del profesorado es masculino y solo un 37% es femenino. En una lectura más pormenorizada se observaba que el cargo de Director era desempeñado en orden numéricamente mayor por hombres, así como el de Jefe de Estudios, mientras que las tareas de Secretaría eran atendidas mayoritariamente por mujeres. En cuanto al Consejo Escolar, es bastante más considerable el nº de profesoras respecto a sus homónimos masculinos; un 59% sobre el 41% respectivamente.

En lo que concierne a la composición por ciclos y niveles, vuelve a ponerse de manifiesto lo que otras investigaciones ya han comprobado, la abrumadora presencia de mujeres en los primeros niveles del sistema educativo, concentrándose en E. Infantil y en los dos primeros tramos de la E. Primaria, en consonancia con lo que se ha venido justificando como “la función maternal” de estos niveles que ha sido reforzado por un pensamiento pedagógico sustentado en figuras tan conocidas como Froebel, Montessori o Pestalozzi. Los profesores desaparecen del Preescolar como consecuencia del paralelismo existente entre este nivel y las tareas asignadas a la "mujer-madre". La proporción se invierte en cuanto ascendemos de nivel y nos vamos a la E. Secundaria, en la cual dos tercios del profesorado es masculino, lo que no deja de ser un claro exponente de la consideración de mayor prestigio profesional y rango intelectual asignado a este tramo educativo. En el reparto por materias nuevamente encontramos los mismos sesgos diferenciadores. Disciplinas como las Matemáticas, Física o Química gozan de mayor predicamento entre la población masculina, así como la E. Física. En cambio, en las Lenguas Clásicas, Idiomas y Lengua y Literatura las mujeres superan a sus colegas.

Otro aspecto digno de resaltar es la composición de los futuros docentes que están completando su formación inicial en nuestras universidades en la especialidad de Educación Infantil. El 98% de los estudiantes son mujeres, un hecho que viene arrastrándose desde el pasado siglo XIX. Cuando profundizamos en el curriculum oculto (Torres, 1992) encontramos evidentes muestras del sexismo imperante en la profesión docente, agravadas en esta etapa educativa, cuya feminización se apoya en concepciones erróneas que encuentran amparo en fuertes dosis de innatismo y espontaneismo. Son varios los autores los que se han ocupado de este tema (García Yagüe, 1988; Freixas y Fuentes- Guerra, 1994; Subirats, 1988; López Sáez, 1995, Barquín y Melero Zabala, 1994). En el trabajo denominado: *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España* (San Roman, 1999), la autora sostiene que el exceso de mujeres en la enseñanza infantil no es ni natural ni positivo, porque las niñas crecen imitando modelos

femeninos y los chicos no quieren dedicarse al magisterio, sobre todo en los primeros años, porque consideran que es un oficio más apto para mujeres.

Podemos preguntarnos si se va equiparando el número de profesores de uno y otro sexo en la asunción de tareas de responsabilidad o desempeño de cargos directivos. Al revisar el último número de *Andalucía educativa* (2003) encontramos que en la convocatoria de puestos de Dirección en los Centros del Profesorado para el curso que está en vigor, el 71,9% ha sido ocupado por hombres y solo un 28,1% corresponde a mujeres. Otro dato significativo lo encontramos en la convocatoria para la Asesoría del profesorado. En E. Infantil, del total de 26 asesores, 19 son mujeres y solo 7 son hombres. Las cifras dan un vuelco en E. Primaria en donde encontramos que de un total de 82 asesores, 53 son hombres y 29 mujeres; la proporción se sigue manteniendo en E. Secundaria, nivel en el que el número de asesores duplica al de asesoras. En E. Especial, por el contrario, comprobamos que de los 10 asesores, 8 son mujeres y solo 2 son varones. Una vez más el carácter asistencial atribuido a la E. Infantil o a las minusvalías es un espacio reservado a las mujeres y del que huyen sistemáticamente los hombres.

Si esta es la realidad, parece lógico que nos preocupe la composición del colectivo de docentes que transmitirán a los alumnos su propia cosmovisión y la explicación histórica de algunas de las claves de las desigualdades, así como la composición genérica de quien toma las decisiones de gobierno y funcionamiento en las instituciones educativas. Si la realidad se resiste al cambio, la explicación hay que buscarla en los modelos de socialización recibidos en el entorno familiar, social y escolar, siendo este último un espacio en el que se tiende a reproducir las concepciones culturales heredadas, cuyas bases se sustentan en los conocimientos, intereses y valores de los grupos sociales o mediáticos dominantes. Es de todo punto necesario seguir poniendo en práctica mecanismos que terminen con los fenómenos de reproducción existentes que se ven reforzados por la división de roles asignados a cada uno de los sexos, porque se legitiman concepciones jerarquizadas sobre las que penden valoraciones simbólicas para cada uno de ellos.

3. LA TELEVISION Y LA METAFORA DE LA REALIDAD INTERPUESTA

Podemos decir que toda experiencia humana es una experiencia mediada por los agentes sociales a los que antes nos hemos referido, la familia, la escuela y los mass medias. Giddens (1998) sostiene que la modernidad es inseparable de sus propios medios, el texto impreso y más tarde la señal electrónica. De la galaxia de Gutenberg hemos pasado a la era de la televisión y la electrónica para constituir lo que algunos han llamado la sociedad red. Las imágenes presentadas por la televisión, el cine y los sistemas digitales crean redes de experiencia mediada inalcanzables por los medios impresos produciendo varias consecuencias, entre ellas el efecto *collage* y *la intromisión de*

sucesos distantes en la conciencia cotidiana. La familiaridad que genera una experiencia mediada provoca frecuentemente el efecto que podemos denominar de “inversión de la realidad”, o lo que es lo mismo, que los sucesos reales tengan una existencia menos concreta que sus representaciones a través de los canales de difusión.

Sartori (1998) focaliza uno de los problemas de nuestra sociedad en el impacto que la revolución multimedia ha provocado en nuestras vidas cuyo denominador común es el tránsito de un *tele-ver* a un *video-vivir* que convierte al *homo sapiens* en un *homo videns*. Una de las críticas más severas la centra en que la exposición sistemática y continua frente a la pantalla lleva a un empobrecimiento de la capacidad de entender. Es evidente que la imagen de una patera repleta de inmigrantes que naufraga en el estrecho o la noticia de una nueva víctima de violencia doméstica, no nos llevará, por sí sola, a comprender las causas profundas de los problemas con los que diariamente convivimos.

La producción de imágenes sin un espacio de reflexión anula los conceptos, atrofia la capacidad de abstracción y con ello queda limitada nuestra capacidad de entender. Pero no pretendemos adoptar una actitud maniquea ni simplista anatematizando a los medios puesto que, no podemos renunciar a ninguno de los avances y conquistas que las revoluciones tecnológicas han supuesto a lo largo del tiempo histórico ¿Cómo hubiera sido nuestra cultura y los avances de la educación sin la generalización del libro impreso hace quinientos años?; ¿cómo, sin los medios de difusión, habiéramos apreciado la magnitud del sufrimiento y atrocidad que supone cualquier acto terrorista o conflicto armado? Si las crudas imágenes de una realidad, ciertamente fragmentada, no dieran la vuelta al planeta inundado nuestros hogares e hiriendo la sensibilidad de la retina, difícilmente habiéramos experimentado la sacudida de nuestras conciencias y hubieran proliferado las organizaciones no gubernamentales e intensificando la ayuda humanitaria.

Hay pues argumentos y tesis a favor y en contra sobre la bondad o maldad de los medios, pero aquí solo vamos a efectuar una llamada de atención sobre dos aspectos que nos inquietan especialmente en cuanto a su relación directa con el tema que nos ocupa: la generalización de la violencia en contenidos e imágenes, y la manipulación que la publicidad sigue efectuando de la imagen femenina, porque ambos aspectos actúan como honda expansiva cuyos efectos son muy negativos para la educación de los jóvenes de ambos sexos y las relaciones interpersonales.

3.1. La violencia en el cine y la televisión.

Si examinamos en los últimos años la lista de programas, juegos cibernéticos o filmes de mayor éxito entre los niños y adolescentes o jóvenes, veremos que la violencia constituye uno de

sus ingredientes básicos. El 25 por ciento de los criminales entrevistados recientemente en una prisión norteamericana indicaron que en la ejecución de sus crímenes había utilizado métodos que habían copiado a propósito de programas de televisión. En Manchester, cuatro jóvenes fueron condenados por haber torturado y asesinado a una niña adolescente. Antes de quemarla viva, cantaron el estribillo de la película de terror *El muñeco diabólico*". Con solo estos dos ejemplos citados por Rojas Marcos queda bien ilustrado la influencia que las imágenes violentas ejercen sobre las personas hasta el punto de que, aún no siendo posiblemente la primera causa, sí contribuyen al desarrollo de conductas patológica y antisociales. Tales episodios se corresponden igualmente con investigaciones de carácter longitudinal efectuadas por la Universidad de Yale en las que se demuestra la relación directa entre la cantidad de tiempo que los niños se pasan delante de la pantalla y su tendencia a la agresividad en la edad adulta.

Estos adultos que han dedicado buena parte de su tiempo a ver una realidad violenta e interpuesta han absorbido también modelos y pautas de comportamiento que van en consonancia con las raíces de una cultura hegemónica masculina en la que se alimenta la explotación y el maltrato a las mujeres y si, además, en determinados grupos y colectivos intervienen otras fuerzas de desorganización de la vida laboral, social y familiar, la anomia se convierte en un caldo de cultivo para la proliferación de comportamientos violentos. La escuela ha de arbitrar antídotos para frenar la violencia con la que llegan los alumnos a las aulas que queda perfectamente documentada en filmes como *Buwing for Columbine* de Charles Moore recientemente proyectada en nuestras pantallas.

3.2. *Los arquetipos sexista en la publicidad*

Ya hemos dicho que en el camino de la socialización, los aprendizajes adquiridos en la familia y en la escuela compiten, se refuerzan o entran en contradicción con los adquiridos a través de los mensajes de la cultura mediatizada. En una sociedad mercantilizada como la que vivimos, cualquier producto es susceptible de ser vendido y ha de responder al imperativo de la ganancia asociada a la ley de la oferta y la demanda. No solo se ofrecen objetos sino que se venden vidas, comportamientos masculinos y femeninos que tienden a reforzar estereotipos y arquetipos convertidos luego en modelos que se interiorizan e imitan. El estudio realizado por Vicente Serrano (2002), y basado en más de trescientos anuncios publicitarios, demuestra que la publicidad no difunde una sola imagen de mujer sino que crea diferentes modelos según convenga a los intereses del producto que se quiera lanzar. Estos modelos recrean:

a) *La actual mujer, ama de casa*: es una mujer conectada a las altas tecnologías, joven y dinámica que sabe aprovechar los recursos económicos generados por su pareja/marido y que su

ámbito sigue siendo el doméstico; es una mujer-madre tierna y abnegada que dedica su tiempo a su familia;

b) Una imagen de mujer en la que se expone *el eterno femenino* y que aparece coronada por atributos de misterio, seducción sutil, sensibilidad, belleza, etérea o inalcanzable. Más una ficción que una realidad.

c) *Mujer objeto de deseo*: con predominio de la seducción, sexualmente atrayente, asociada a espacios de nocturnidad, a la aventura y muy alejada de las esferas de la cotidianidad.

d) *Mujeres perversas*. Un estereotipo que funciona por oposición, la mala frente a la buena, la que utiliza y manipula, la calculadora, fría y sin escrúpulos, por una parte, y las “lolitas” el mito erótico de niña-mujer, atractivas, seductoras y transgresoras.

e) *Las nuevas representaciones* juegan con los cambios producidos en los escenarios en los que se desarrolla la vida de las mujeres hoy día. Así aparece la “mujer sujeto de deseo”, que toma decisiones sobre todas las parcelas de su existencia y que desea igual que el hombre; la mujer contradictoria, que se encuentra dividida entre lo que es y a lo que aspira, que trabaja pero que simultanea el tiempo con su papel doméstico, y por último la mujer independiente que vive con plenitud su libertad y que casi ha excluido al varón de su horizonte experiencial.

La lectura más genérica evidencia que la publicidad difunde una representación diferenciada para cada género en su doble plano formal y semántico y que en ese universo estereotipado comienza a irrumpir un modelo de mujer cuya nueva identidad, a veces, copia referentes que han venido siendo netamente masculinos a falta de una definición mayor de en qué consiste la femineidad o el hecho de ser mujer en el siglo XXI.

4. ESTRATEGIAS CURRICULARES PARA DILATAR EL MARCO IGUALITARIO

Aunque las diferencias de género vienen siendo el motivo central de muchos e interesantes estudios, entre ellos los recopilados por González y Lomas (2001), hemos de destacar el escaso tratamiento recibido por parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con alguna excepción como la obra de compilación de Fernández Valencia (2001) *sobre Mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Hecha esta salvedad, estamos convencidos que para trabajar con los alumnos en el aula la igualdad de género, hemos de crear primeramente un espacio de reflexión durante el período de formación inicial de los maestros en el que tengan cabida los problemas que hemos enumerado en las líneas precedentes. Utilizados como marco de referencia, ayudan a implementar un curriculum que integre, desde un enfoque sistémico (Estepa, y Domínguez, 1999), una lectura múltiple de la realidad, una lectura que no excluye a ningún nivel educativo porque la igualdad se

construye desde las primeras edades, de forma gradual y continua. El curriculum se convierte en un lugar privilegiado para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para dotar a los alumnos de los instrumentos necesarios que les faculten para producir el cambio hacia un mundo más equitativo y justo. La escuela es a la vez la institución en la que aprendemos, con el concurso de las disciplinas sociales, cómo es el mundo y cómo se han producido los procesos de transformación en los distintos órdenes de la vida social a lo largo del tiempo, pero es en sí mismo un espacio en el que se ensaya día a día la convivencia y se definen roles. Audigier (1999) viene a decir que la escuela es para los alumnos y para los adultos un lugar muy importante de experiencias sociales, porque la vida escolar refleja y reproduce todos los otros tiempos y los otros lugares que no están estrictamente unidos a la clase, pero que sí son espacios físicos y emocionales en los que se ponen a prueba las responsabilidades, el diálogo, el debate y la confrontación y descubrimiento de los otros.

En la línea que venimos argumentando, apuntamos algunas de las posibles estrategias que en el plano de la formación inicial se pueden llevar a cabo, como: realizar análisis de los programas infantiles a partir del contenido, formato, mensajes transmitidos; discutir el efecto de la publicidad sobre los patrones de comportamiento hombre/mujer; efectuar una selección de noticias a través de la prensa en la que se ponga de manifiesto la violencia o la desigualdad y confeccionar murales o paneles que apunten a mantener viva “la memoria contra el olvido”; visionar películas como *Osama*, *Te doy mis ojos* o *Bwling for Columbine*, como introducción a la discusión y diálogo para comprender el contexto social e histórico en el que se reproduce la violencia o el trato vejatorio hacia la mujer; realizar pequeñas investigaciones para conocer el papel de la mujer a lo largo de los distintos períodos histórico; elaborar resúmenes biográficos sobre figuras femeninas que han luchado por la igualdad como es el caso de Victoria Kent, Margarita Nelken o Clara Campoamor; hacer un repaso de las tareas que los estudiantes de uno y otro sexo realizan en su casa; analizar las causas que están detrás de la asimetría que se viene experimentando en algunas especialidades como la de E. Infantil con escasísima presencia de varones; revisar si han desaparecido los estereotipos genéricos de los textos escolares teniendo como referencia los trabajos de Subirats y Brullet (1988) y Garreta y Careaga (1987). Estas son solo algunas de las muchas propuestas e iniciativas que permiten ir avanzando en el terreno educativo hacia la condición igualitaria sin que medie la condición genérica como hecho diferencial.

En cuanto a estrategias para llevar a cabo en la escuela y a falta de espacio en este artículo para enumerarlas remitimos, a título de ejemplo, a algunas de las iniciativas que, a partir del marco plural de la conformación del estado autonómico, propone el País Vasco, desde el Instituto Vasco

de la Mujer (Aguirre, 2002), la Comunidad Autónoma de Andalucía (Borrador, 2003) o Cataluña. De esta última señalamos la experiencia piloto realizada entre el 2002/03 en cuatro institutos a iniciativa de Marina Subirats, en su condición de concejal de Educación, experiencia integrada dentro del programa Equal de la Unión Europea y que pretende que los adolescente, sobre todo varones, desarrollen habilidades para la vida relacionadas con las tareas del hogar.

La superación de los problemas denunciados, necesitan de la concurrencia de muchos factores y de la aplicación de programas conjuntos de las diversas instituciones sociales, pero desde el ámbito que nos compete podemos arbitrar estrategias tendentes a modificar las pautas educativa que, como hemos venido diciendo (Domínguez, 1999), se sustentan en la necesidad de abrir el currículum y orientarlo a un conocimiento y unas prácticas acordes con una sociedad democrática entendida, más que como un constructo, como un valor y un modo de redefinir el marco de relaciones interpersonales en el que hemos de movernos los hombre y mujeres.

BIBLIOGRAFIA:

- AUDIGIER, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. París, INRP.
- BERNSTEINS, B. (1975) *Classe et pédagogies: visible e invisibles*. París, OCDE.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, v. 2. Madrid, Alianza Editorial.
- DOMINGUEZ, C. (1996): "La participación de la mujer en los Centros Educativos" en *Borrador*. Revista de Educación, 13, pp. 4-8.
- FDE. ENGUITA, M. (1989): "La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad del hombre y la mujer". *Revista de Educación*, 290.
- FERNANDEZ, A. (2001) (coord.): *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.
- GARRETA, N.; CAREGA, P.(1987): *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid, Forma.
- GIDDENS, A. (1998): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GIDDENS, A. (2000): *Un mundo desbocado*. Madrid, Taurus.
- GONZALEZ, A.; LOMAS, C. (2001) (coord): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, Graó.
- GREGORIO, C.; AGRELA, B.(2002): *Mujeres de un solo mundo. Globalización y multiculturalismo*. Granada, Universidad de Granada.
- ESTEPA, J.; DOMINGUEZ, C. (1999): Didáctica de las Ciencias Sociales, curriculum y conocimiento profesional del profesorado, en: *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, AUPDSC y Universidad de la Rioja, Díada.
- ROJAS, L.(1995): *Las semillas de la violencia*. Madrid, Espasa Calpe.
- SUBIRART, M.;BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*.Madrid, Instituto de la Mujer.

TORRES, J. (1991): *El currículo oculto*. Madrid, Morata.

SAN ROMÁN, S.(1999): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona, Ariel.

SARTORI, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.

VICENTE, P. (2002): La representación de la mujer y de lo femenino en la nueva publicidad, en: VICEN, M^a J.; LARUMBE, M^a A. (coord): *Interculturalismos y mujer*. Zaragoza, Servicio de publicaciones Universidad de Zaragoza.