

Metodologías y recursos de intervención

Xavier Bonal y Amparo Tomé*

coeducación, igualdad de oportunidades, investigación-acción, materiales curriculares, práctica pedagógica

Un programa coeducativo que se ha experimentado en diversos centros, con el detalle de los objetivos, estrategias, organización y fases de aplicación. También se incluye una muestra representativa de intervenciones relativas al espacio del patio, la elección y uso de materiales escolares, y las actitudes del alumnado y la violencia escolar.

Supuestos coeducativos y metodológicos

El alcance y efectividad de la intervención en coeducación dependerá de dos factores fundamentales: la posición política respecto a la igualdad entre los sexos (esto es, donde se pretende llegar en términos de igualdad de oportunidades entre los géneros) y la lógica del diseño del proceso de cambio.

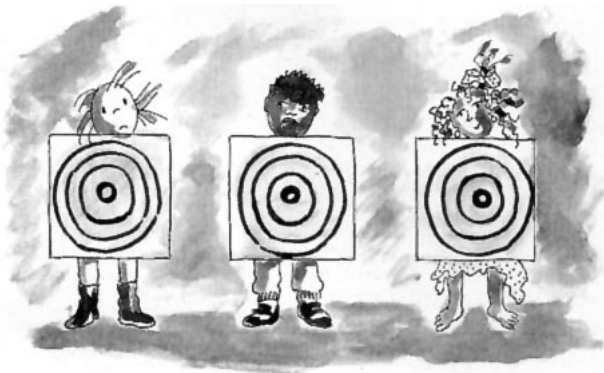
La primera cuestión permite distinguir entre posiciones más liberales o más radicales de intervención coeducativa. Detrás de este tipo de posiciones están implícitos una variedad significativa de *feminismos* que de forma implícita o explícita repercuten sobre el diseño y los efectos de la intervención coeducativa. Aunque sería deseable que para cada política de igualdad sexual se manifestara la posición teórica y política subyacente, esto es algo que habitualmente se omite. Cuando cualquier Administración educativa (o cualquier Administración pública) efectúa campañas o impulsa proyectos para la igualdad, no es habitual que explicita qué tipo de objetivos persigue (a no ser que la existencia de la institución

responda directamente a tales objetivos, como es el caso de los Institutos de la Mujer).

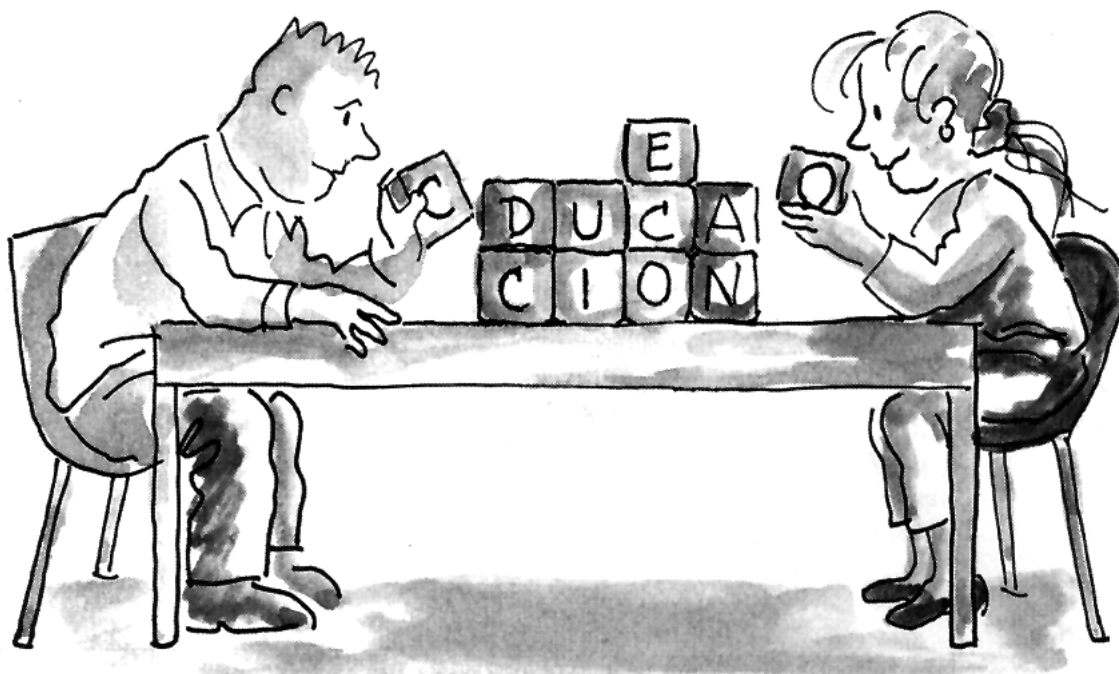
¿Qué se entiende por igualdad? ¿Se pretende conseguir igualdad de acceso o igualdad de resultados, o ambas cosas? ¿Sobre qué grupo se quiere intervenir?, ¿solamente sobre las niñas o sobre ambos? ¿Cuándo se considerará alcanzada la coeducación?, ¿a partir de qué indicadores? Las respuestas a este y otro tipo de cuestiones son fundamentales para poder evaluar la eficacia de cualquier política educativa.

La segunda cuestión se refiere a la propia metodología de intervención. La traducción de la voluntad política en estrategias de cambio es problemática. Al no existir *recetas* de transformación ni definición de medios o instrumentos a utilizar, las políticas de cambio deberían definir especialmente el porqué de cada iniciativa, la secuenciación general del proceso de cambio y la distinción entre medios y fines de la intervención. Además, es necesario que esto se defina no solamente de un modo teórico, sino teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollará la intervención. En cualquier caso, ello significa tener que diseñar las intervenciones teniendo en cuenta factores escolares (resistencias del profesorado, línea pedagógica del centro, tratamiento de la diversidad, etc.) y factores extraescolares (disposición de las familias a la participación, modelos de transmisión de roles sexuales en casa, origen social del alumnado, etc.).

Ambos factores son pasos fundamentales previos a cualquier acción. En este artículo nos centraremos básicamente en explicar teóricamente y en describir empíricamente la metodología de intervención que el Programa de Coeducación del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) desarrolló entre 1992 y 1994 en centros piloto de Cataluña¹ y que actualmente está siendo extendida a 20 centros de Enseñanza Primaria correspondientes a cuatro provincias



NURIA POMPEYA.



NURIA POMPEYA

del territorio MEC (Ciudad Real, León, Madrid y Valladolid). Esta experiencia de extensión (Proyecto «Itxaso») cuenta con el apoyo económico y humano del Instituto de la Mujer y del Ministerio de Educación y Ciencia, y en estos momentos se encuentra en su segundo año de aplicación. La metodología, como se verá, se centra en el profesorado como agente clave para la transformación educativa e imprescindible para aspirar a cualquier cambio en las actitudes y comportamientos del alumnado.

■ Posibilidades de cambio

La experiencia desarrollada desde el ICE de la UAB tiene como objetivo la igualdad entre niños y niñas, tanto por lo que respecta a sus condiciones de acceso a los recursos educativos como por lo que se refiere a los sistemas de valores tradicionales asignados a los sexos. En este sentido, la coeducación se plantea desde una perspectiva doble: por un lado, debe asegurarse una práctica educativa que no discrimine a las niñas (en la participación en el aula, en el lenguaje del profesorado, en la distribución y uso del espacio, etc.); y, por otro, deben hacerse visibles y extenderse a toda la población escolar los valores tradicionalmente femeninos que han sido marginados del currículo y de la vida escolar cotidiana. Esto no significa de ningún modo dirigir la acción hacia la supresión de valores masculinos y la recuperación de todos los valores femeninos. Se trata más bien de reconocer la desigualdad de presencia institucional y social de cada conjunto de valores (desigualdad que impide que las niñas se conviertan en sujetos de la educación) y seleccionar qué valores femeninos son positivos tanto para niños como para niñas, y qué valores tradicionalmente asociados al mun-

do masculino es importante que permanezcan visibles, a la vez que accede a ellos toda la población escolar. Por ejemplo, es importante que el cuidado de las demás personas —un valor tradicionalmente asignado a las mujeres— no solamente sea algo valorado positivamente, sino también *objeto de educación* en la propia escuela para todo el alumnado. Al mismo tiempo, la capacidad de riesgo o la autonomía personal, valores que reciben mucho énfasis en la socialización masculina, deben ser trabajados también en el centro para que los desarrolle todo el alumnado.

El trabajo sobre valores asociados a cada sexo, sin embargo, debe hacerse desde el reconocimiento de la jerarquización actual entre valores masculinos y femeninos; es decir, desde la consideración de la invisibilidad de los valores femeninos. Al mismo tiempo, la voluntad de transformación de los valores dominantes en la escuela debe ir inevitablemente acompañada por un cambio en las relaciones de poder entre niños y niñas; esto es, por un trabajo centrado en los propios individuos. Detrás de este objetivo está la idea de que ningún valor marginal puede pasar a ser institucionalmente visible si no cambia la posición relativa de los individuos pertenecientes a la cultura subordinada; en nuestro caso, la posición de las niñas y de los niños que menos se ajustan a los modelos dominantes de *masculinidad*.

■ Entre posicionamientos feministas liberales y radicales

Esta posición de transformación teórica, expresada de forma simple y sintética, nos aleja por un lado de posiciones feministas liberales, que basan la política educativa de igualdad de oportunidades entre los sexos en que la concepción

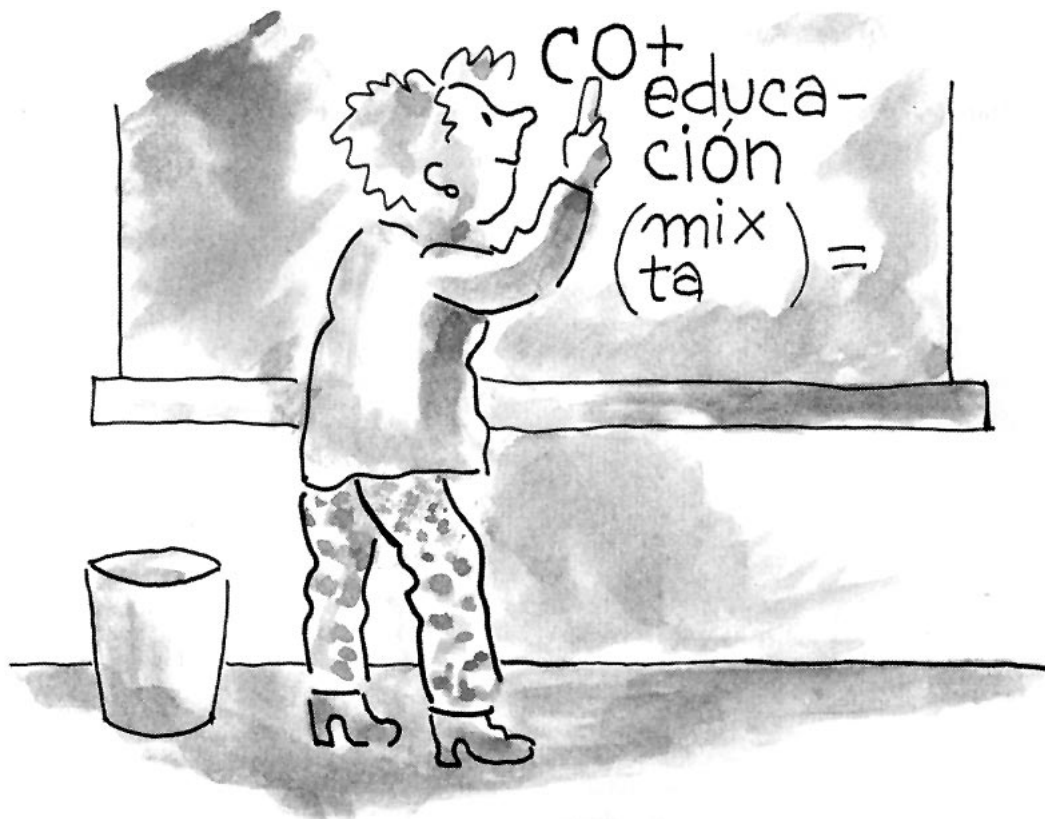
liberal del individuo debiera extenderse para incluir a todas las mujeres, y en que las mujeres tendrían que ser admitidas en el mundo público; y de una posición feminista radical, que identifica toda relación de poder en la escuela como proyección de la dominación patriarcal de los hombres sobre las mujeres.

Las posiciones más liberales incorporan medidas como la persuasión a las niñas para que se dirijan a opciones curriculares tradicionalmente dominadas por niños (carreras técnicas), la eliminación de los estereotipos de género de determinados tipos de estudios y profesiones, la revisión de los estereotipos de género en los libros de texto y en otros materiales escolares, o la igualdad entre los sexos en el uso de todo tipo de recursos educativos (tiempo de educación, espacio o materiales). Este modelo, lógicamente, se distingue por valorar sólo la esfera pública como una esfera relevante en la institución escolar, y por partir de una idea homogénea de cultura. El género femenino es evaluado por referencia a las características del género masculino, y es, por lo tanto, implícitamente valorado en términos de déficit cultural.

Sin embargo, las posiciones más radicales se dirigen a construir una educación basada en la experiencia femenina, a partir de un currículo que incorpore las experiencias femeninas pasadas y presentes, de acciones de discriminación positiva que sitúen a las niñas en el centro del proceso educativo, de formas de organización escolar que abran todas las posibilidades al desarrollo

potencial de las niñas, etc. Una posición coeducativa radical implica, entonces, no sólo cambiar aspectos institucionales para introducir las omisiones en los valores y en las experiencias femeninas, sino también introducir medidas de discriminación positiva sobre los grupos sexuales. Estas posiciones más radicales dirigen su crítica no sólo a la esfera pública, sino también a la familiar como espacio social de reproducción de relaciones patriarcales. En este sentido, la igualdad de derechos y las libertades democráticas no son suficientes para eliminar la desigualdad sexual. Ésta sólo puede ser conseguida a partir de la comprensión de la noción de diferencia entre los géneros. Las diferencias de género, como construcciones sociales de la masculinidad y la femineidad, tienen consecuencias sobre las estrategias de intervención educativa, y que en algunos casos aconseja la separación por sexos como medio para la valoración del género femenino.

Nuestro punto de vista parte de que la discriminación por razón de sexo en la escuela intersecciona con otro tipo de discriminaciones educativas, fundamentalmente con la desigualdad por clase social y con la desigualdad por raza o etnia. En este sentido, las políticas de cambio hacia la coeducación tienen objetivos paralelos —manteniendo, lógicamente, su especificidad— a las intervenciones educativas dirigidas a eliminar la discriminación de determinados grupos sociales: potenciar la igualdad de acceso a los recursos y valorar la diferencia cultural de los grupos dominados. Por lo tanto, los cambios hacia la coeduca-



NURIA POMPEYA

MODELOS DE ESCUELA			
	<i>Roles separados</i>	<i>Escuela mixta</i>	<i>Escuela coeducativa</i>
<i>Valores</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para rol sexual. - Asignación de géneros. - Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación igual para todo el mundo. - Igualdad de oportunidades. - Desarrollo de capacidades personales. - Escuela para la producción. - Principio de no coacción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela como la institución dirigida a la eliminación de estereotipos sexuales. - Eliminación de desigualdades sexuales. - Eliminación de la jerarquía de géneros.
<i>Normas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Separación física del proceso de enseñanza-aprendizaje. - Currículo y pedagogía diferentes. - Reacciones institucionales explícitas ante transgresiones de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualización del proceso educativo. - Igualdad de la asignación y distribución de recursos. - No relevancia de géneros. - Transgresión no pautada. - Libertad de elección. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a las necesidades de cada grupo. - Atención a la diversidad cultural. - Control de desigualdad pautado.
<i>Legitimaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Creencia en la superioridad masculina. - Roles sexuales diferenciados como necesidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedad meritocrática. - Escuela como instrumento neutral. - Igualdad individual, no grupal. - Homogeneidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela reproductora de desigualdades sociales y culturales. - Escuela como institución de uniformización cultural.
<i>Conocimiento empírico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - No relevante. - Fundamentaciones a nivel moral, no racional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicológico y pedagógico. - Efectos positivos de la escuela mixta sobre la socialización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociológico. - Conocimiento de las formas de discriminación sexista. - Conocimiento de las especificidades de

ción son cambios educativos en sí mismos. Alteran relaciones de poder entre grupos sociales y modifican la jerarquización de valores educativos.

Algunas condiciones que favorecen el cambio

Pero, ¿cómo conseguir desplazarse colectivamente desde un modelo de escuela mixta a un modelo coeducativo? Como hemos señalado anteriormente, es necesario definir tanto la dirección política del cambio como los medios para llegar al mismo. Ello supone tener que enfrentarse a diferentes tipos de dificultades y resistencias. Como toda institución, la escuela se organiza y actúa de acuerdo con unos principios y unas normas compartidas, y cualquier alteración de sus valores o reglas repercute inevitablemente sobre la estabilidad de la institución, es decir, sobre su identidad como institución. En este sentido, las condiciones para el desarrollo de una metodología de cambio eficaz deben tener en cuenta tanto la propia naturaleza del problema como la lógica resistencia al cambio institucional.

En la experiencia desarrollada desde el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), consideramos cinco grandes condiciones para el

cambio. Algunas guardan relación directa con las características concretas del problema de la desigualdad sexual. Otras tienen que ver más con la cultura del profesorado y sus resistencias al cambio. En todo caso, estas condiciones hacen referencia a aspectos fundamentales de cualquier proceso de cambio: al contenido, al ritmo y a la secuenciación.

Cambios en la conciencia

Una metodología de cambio debe dirigirse, no a la modificación directa de prácticas, sino a los cambios en la conciencia de los agentes de transmisión cultural. El hecho de que unas determinadas prácticas educativas puedan ser calificadas como alternativas al orden social dominante depende de cómo éstas son entendidas pedagógica y políticamente. Depende, por lo tanto, de las comprensiones de los agentes de sus propias prácticas y de los efectos de dichas prácticas.

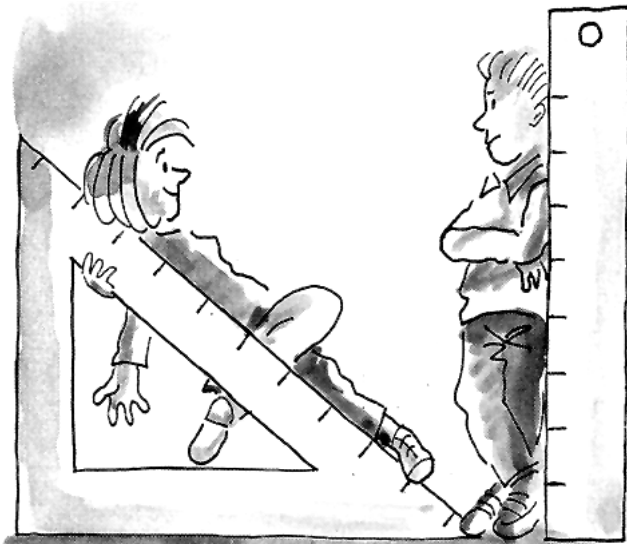
El cambio cultural será observable desde una estrategia metodológica que permita evaluar el sentido que los propios profesores y las profesoras otorgan a sus cambios de prácticas. La inducción del cambio, en consecuencia, debe incidir antes sobre la conciencia de los agentes de trans-

misión cultural, sobre sus creencias y visiones, que sobre las propias prácticas.

Del análisis de la proyección de la desigualdad al análisis de la producción de desigualdad

El interpretar la propia práctica educativa en términos exclusivamente individuales conduce a menudo al profesorado o a cualquier educador o educadora a la inseguridad y a la resistencia al cambio. La reflexividad colectiva, en cambio, facilita la autocrítica y dispone favorablemente para el cambio. Una de las bases de la metodología de cambio es la necesidad de construir una disposición colectiva que pueda dirigir al profesorado hacia una actitud favorable ante el cambio. En la práctica, esto se traduce en la necesidad de que el profesorado se dedique antes a analizar la proyección de la desigualdad social y cultural, que a la propia producción de desigualdad. Con otras palabras, se trata de que el profesorado investigue antes el sexismo externo a sus decisiones y acciones, que el sexismo que se produce como consecuencia directa de sus prácticas.

El trabajo y la reflexión individual pueden ser el origen de las resistencias al cambio, porque llevan al profesorado a buscar diferentes estrategias de reequilibrio dentro del modelo cultural dominante, paralizando las iniciativas de cambio. La observación, el análisis y la comprensión de la



NURIA POMPEYA.

proyección de la discriminación del género femenino son condiciones necesarias para construir una conciencia de cambio colectiva.

Los diferentes niveles de legitimación institucional: de la igualdad a la diferencia

El cambio en los límites de lo posible en la práctica escolar viene determinado por el paso de una cultura de escuela mixta a una cultura de escuela coeducativa. La irrelevancia de la variable *género* en el modelo de escuela mixta tiene como consecuencia la negación de la diferencia entre

sexos por lo que respecta a la existencia de formas culturales diferentes. La diferencia es interpretada como discriminación y, por lo tanto, es rechazada por el modelo educativo dominante. Inicialmente, sólo son posibles acciones encaminadas a garantizar la igualdad de acceso a los recursos educativos. La institución posibilita el cambio en aquellos ámbitos en los que se detectan desigualdades sexuales, pero no deja espacio a iniciativas encaminadas a reconocer y/o valorar las diferencias de género.

Cualquier metodología de cambio coeducativa es importante que tenga en cuenta esta distinción fundamental.

La emergencia de contradicciones

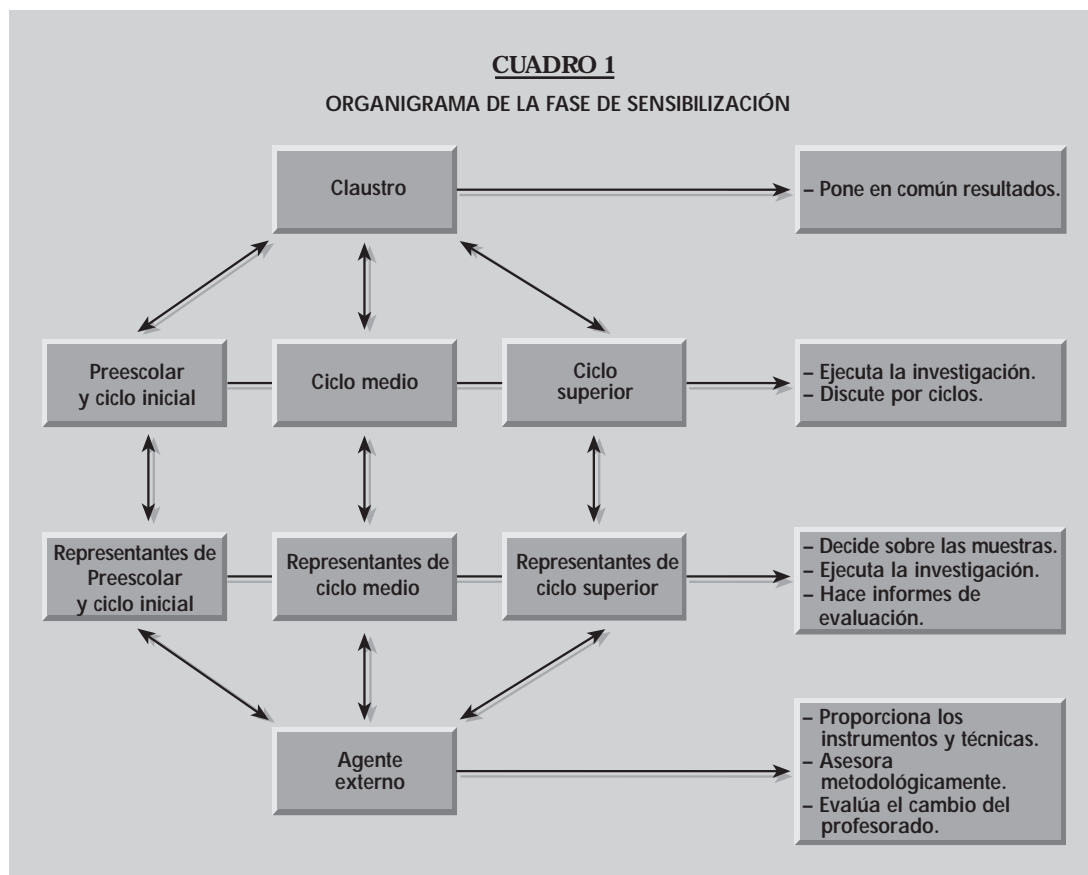
La cuarta condición favorecedora del cambio se basa en la necesidad de fijar a nivel metodológico el principio de la investigación-acción crítica que posibilite la emergencia de contradicciones entre los valores educativos y las prácticas institucionales. Las contradicciones constituyen uno de los catalizadores fundamentales del cambio. El profesorado debe poder constatarlas y analizarlas —lo que provocará la sensibilización colectiva—, y darse cuenta de la distancia entre su discurso y su práctica.

El papel del agente externo

En relación con la condición anterior, tiene que existir el rol de agente externo en el proceso de cambio. Este rol puede ser desarrollado por alguien con el conocimiento teórico-práctico adecuado sobre los modelos de escuela y con capacidad para un desarrollo metodológico que atienda a los aspectos anteriormente señalados. El agente externo es el que ha de trabajar para facilitar las condiciones del cambio. No impone el cambio ni se mantiene completamente distanciado del proceso. Se implica con el grupo en el objetivo de la coeducación, pero ejerce funciones tanto de asesoramiento metodológico como de inducción al cambio. El agente externo facilita los instrumentos y técnicas de análisis que posibilitan la toma de conciencia respecto a la desigualdad sexual. En un segundo nivel, el agente externo busca estrategias que pongan de relieve las contradicciones entre teoría y práctica y que hagan avanzar la escuela hacia una comprensión más profunda del problema y la superación de las resistencias al cambio.

Fases e instrumentos

La metodología de cambio desarrollada por el ICE de la UAB tiene en cuenta todos los elementos señalados hasta aquí. La metodología está pensada para ser aplicada a nivel de centro —Primaria o Secundaria— y se lleva a cabo a partir de la colaboración entre un grupo de trabajo



con representantes de todo el centro, la totalidad del claustro y el agente externo. Obviamente, ésta es la situación ideal, aunque es difícil de conseguir. La metodología se divide en dos fases, analizadas a continuación.

■ Fase de sensibilización

En esta fase, el grupo de trabajo —en colaboración con el resto del claustro— investiga las principales manifestaciones del sexismo en la escuela. Lo hace con instrumentos proporcionados por el agente externo, que son valorados y evaluados conjuntamente en reuniones regulares entre éste y el grupo de trabajo. La investigación, en esta fase, no se dirige al cambio de prácticas, sino a la sensibilización del profesorado. Es el propio profesorado quien aplica las técnicas de observación y recogida de datos, y quien valora los resultados. El agente externo tiene un papel de agente metodológico, en la medida en que proporciona asesoramiento técnico y los instrumentos necesarios para la recogida de datos, secuenciados en función de las condiciones mencionadas en el apartado anterior. El énfasis en la fase de sensibilización responde a la necesidad de producir cambios en la conciencia que posibiliten el cambio de prácticas.

■ Fase de investigación-acción

Después de la fase de sensibilización, el profesorado prima algún ámbito identificado como problemático (enseñanza de Ciencias y Matemáti-

cas, relaciones sociales en el patio de juegos y distribución del espacio, orientación profesional, etc.), ámbito en el que concentra los esfuerzos de investigación, reflexión y experimentación de cambios. La investigación que se lleva a cabo en esta fase va directamente dirigida al contraste de hipótesis problemáticas, identificadas como tales por el profesorado. El agente externo, a lo largo de esta fase, tiene un rol doble: continúa, por un lado, realizando el soporte metodológico y técnico necesario para facilitar la tarea investigadora del grupo de trabajo; al mismo tiempo, interviene en determinados momentos del proceso, subrayando las contradicciones entre los avances realizados desde un punto de vista discursivo y las limitaciones en las interpretaciones y en las consecuencias sobre la práctica.

■ Fase de sensibilización: organización e instrumentos

La organización de la fase de sensibilización se aplica —para el caso de un centro de Primaria—, según muestra el *Cuadro 1*. La estructura organizativa se consolida por medio de las reuniones regulares entre el agente externo y los representantes de cada ciclo, que constituyen el grupo de trabajo. En estas reuniones se toman las decisiones más importantes: se estudian los instrumentos de investigación, se distribuyen las tareas, se toman decisiones sobre muestras que hay que construir para dar significación al análisis, sobre

FICHA 2
AGRESIONES VERBALES

Número de profesores/as que usan o están presentes en el lugar de observación: Lugar donde se realiza la observación:

Números de niños/niñas: Observación realizada por:

Número total de alumnos/as: Centro escolar:

Tiempo de observación: Teléfono:

Métodos de observación:

Número de:	Primera observación	Segunda observación	Tercera observación	Cuarta observación	Total	Porcentaje
Agresores que comparan mujeres con animales.						
Agresoras que comparan mujeres con animales.						
Agresores que comparan hombres con animales.						
Agresoras que comparan hombres con animales.						
Agresores con amenazas entre el alumnado.						
Agresoras con amenazas entre el alumnado.						
Agresores que profieren amenazas humillantes.						
Agresoras que profieren amenazas humillantes.						
Agresores que profieren insultos sexuales.						
Agresoras que profieren insultos sexuales.						
Agresores que resaltan la fuerza física.						
Agresoras que resaltan la fuerza física.						

investigación se dirige a constatar las diferencias cuantitativas y cualitativas, tanto en el texto como en las imágenes, entre personajes masculinos y femeninos, así como su definición de roles sexuales estereotipados, el tipo de actitudes manifestadas para hombres y por mujeres, etc. El análisis se diversifica por niveles educativos y por materias.

Análisis de la distribución y el uso del espacio del patio

El objetivo de estas pautas es subrayar la proyección de las relaciones de poder entre niños y niñas en un espacio de completa libertad como el patio de juegos. La ocupación y movimiento en el espacio, el tipo de juegos jugados por cada grupo sexual y el tipo de actividades del alumnado durante el tiempo de recreo constituyen las variables fundamentales de la observación. Las pautas están pensadas para demostrar la existencia de desigualdades en la ocupación del espacio, el dominio de los juegos masculinos, y una actitud de inhibición por parte de las niñas para participar en los juegos dominantes.

Análisis de las diferencias por sexo en el uso de material escolar

Más allá de las diferencias en el uso y distribución del espacio del patio, estas pautas van dirigidas a demostrar la existencia de diferencias por sexo respecto a la disposición de recursos escolares. Se analizan los ámbitos en los que el control del profesorado es menor y el alumnado puede disponer de material educativo con un cierto margen de libertad. Son especialmente relevantes las observaciones del Aula de Informática y de diferentes talleres de manualidades.

Análisis de las manifestaciones de violencia y afectividad en el centro

Una de las formas de manifestación del sexismo en la escuela se produce en las expresiones de violencia y afectividad. Varias investigaciones han puesto de relieve cómo en la socialización de los niños se produce una asociación entre masculinidad y comportamientos agresivos, mientras que, en el caso de las niñas, la feminidad tiende a construirse a partir de la afectividad

La elección y uso de materiales escolares

Algunas editoriales han recogido las recomendaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y procuran ofrecer materiales no discriminatorios. Sin embargo, estamos aún lejos de poder adquirir materiales gráficos o visuales que estén exentos de manifestaciones sexistas en sus contenidos curriculares, en las ilustraciones, ejemplos, etc.

– El profesorado ha de vigilar el lenguaje, las ilustraciones, las imágenes, símbolos y contenidos sexistas. Se pueden utilizar las *Pautas de observación*, de los Cuadernos para la Coeducación, 2; y del n.º 3, *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, del ICE de la UAB, 1993.

– Adquirir y usar materiales, cuentos, libros de lectura, etc., producidos por autoras.

– Vigilar el protagonismo de los personajes, las actividades que desarrollan, los roles y valores que transmiten los mismos.

– Tener presente que existen listados bibliográficos, de vídeos y otros materiales no sexistas, en el Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales y en los otros Institutos de la Mujer de las CC.AA. y los Institutos universitarios de la Mujer.

Cuentos infantiles

Ofrecemos, asimismo, un ejercicio que puede adaptarse al nivel y edad del alumnado y al contexto en el que se trabaja, a tener en cuenta si analizamos los cuentos infantiles.

● *Objetivos.*

– Sensibilización de la vida cotidiana y escolar entre el alumnado.

– Sensibilización de las actividades de ocio y recreo.

– Sensibilización de las expectativas profesionales y de vida.

● *Metodología.*

Para cada uno de los aspectos se puede utilizar la técnica de: «lluvia de ideas». El profesorado ha de poder inducir una lenta reflexión, teniendo en cuenta los aspectos descriptivos o los valores, así como los estereotipos, actitudes, actividades y prejuicios sexistas.

– Lectura del cuento.

– Personajes centrales y secundarios.

– Vestimenta y arreglo personal de los personajes.

– Disciplina y modales en los lugares en los que se desarrolla la historia.

– Juegos y juguetes.

– Hábitos de limpieza e higiene personal.

– Diferencias en el uso del tiempo y el espacio de los personajes.

– Diferencias en las tareas de los personajes.

– Fiestas locales, vacaciones.

– Diferencias en las aspiraciones de vida y profesionales de los personajes.

Televisión

El alumnado, asimismo, usa la televisión indiscriminadamente y los mensajes que se transmiten están fuera de la regulación de las personas adultas cercanas a los niños y a las niñas. Creemos que el aprendizaje de la lectura visual de las imágenes es un reto que debemos enfrentar y no acomodarnos a su inevitabilidad.

Cualquier visualización de las series infantiles o de los dibujos animados puede ser objeto de análisis y discusión entre el profesorado y el alumnado.

● *Objetivos.*

– Sensibilización sobre los mensajes transmitidos en la TV.

– Discusión y reflexión acerca de los modelos que presentan los modelos televisivos.

– Discusión y reflexión en torno a las alternativas del uso de algunos programas y series infantiles y juveniles.

● *Metodología.*

Para cada aspecto de análisis se puede utilizar la técnica de recogida de datos similar a las que ofrecen los Cuadernos para la Coeducación, 2, 7 y 8.

El profesorado ha de inducir una lenta reflexión y discusión respecto a los personajes, los modelos, las actividades, los códigos éticos y los comportamientos que explícita o implícitamente aparecen en los programas televisivos.

y ternura. Con este objetivo, estas pautas se dirigen a evaluar el tipo de manifestaciones agresivas verbales y no verbales en el centro, así como las manifestaciones de afectividad en la escuela. En este caso, las hipótesis implícitas en las pautas de observación pretenden demostrar globalmente la existencia de manifestaciones agresivas y de violencia en la escuela, y como éstas son tanto o más frecuentes que las manifestaciones de afectividad. A un segundo nivel, las pautas buscan mostrar la existencia de pautas de comportamiento de agresividad y afectividad diferentes por edades e intentan poner de relieve la existencia de diferencias en función del estadio de socialización del alumnado. En tercer lugar, las

pautas intentan recoger información relativa a las diferencias por sexo entre los actores protagonistas de ambos tipos de acciones.

Análisis de las producciones del alumnado

En relación directa con la cuestión anterior, se analizan aspectos correspondientes a las producciones del propio alumnado, con el objetivo de poner de relieve la existencia de constantes estereotipadas en las producciones de cada género y de diferencias entre ellos. Para ello, se efectúan evaluaciones de producciones libres del alumnado, tanto escritas como gráficas. La hipótesis fundamental a contrastar es la existencia de una mayor presencia de manifestaciones agresivas en

el caso de los niños y de relaciones afectivas en el caso de las niñas.

Análisis de la interiorización de estereotipos de género en el alumnado

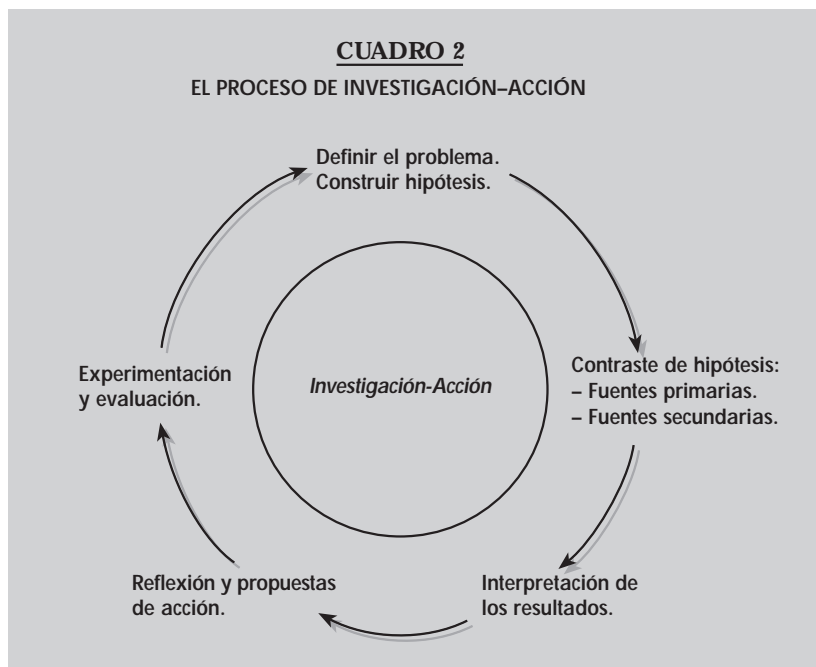
Con el objetivo de confirmar la existencia de roles y comportamientos de género estereotipados en el alumnado, se distribuyen dos tipos de cuestionarios cortos, uno para ciclo inicial y medio, y otro para ciclo superior. Estos cuestionarios sólo tienen el objetivo de demostrar la existencia de algunos estereotipos más, complementarios a los observados en el ámbito de la violencia y la afectividad. Son especialmente relevantes las cuestiones relacionadas con «lo mejor y lo peor de ser niño» y «lo mejor y lo peor de ser niña», preguntas que resaltan la valoración que realiza el propio alumnado de las ventajas e inconvenientes de cada género.

Interacción en el aula

Con el objetivo de determinar la existencia de diferencias cuantitativas en lo que se refiere a la interacción del profesorado con niños y niñas, se proporcionan técnicas e instrumentos para la transcripción y codificación de mensajes dirigidos a unos y a otras. Las fichas de codificación permiten distinguir tanto las diferencias en la interacción por sexo, por edades, así como en función de las situaciones escolares (talleres, aula, asambleas, etc.).

Fase de investigación-acción: organización y papel del agente externo

La sensibilización inicial tiene un efecto doble: permite que el profesorado disponga de un diagnóstico de situación del sexismo en el centro escolar y dispone favorablemente al profesorado para la innovación en una dirección coeducativa. Sin embargo, esta fase no avanza en dar respuesta a las posibles causas que generan las distintas situaciones de discriminación en cada ámbito. La segunda fase de la metodología se caracteriza por una investigación dirigida al cambio. En consecuencia, se plantea la necesidad de conocer el problema en profundidad antes de experimentar cambios en la práctica escolar. La investigación-acción crítica acerca al profesorado — con la colaboración del agente externo— a la posibilidad simultánea de cuestionarse reflexivamente sus interpretaciones de la realidad educativa y de contrastar las posibles hipótesis que explican una situación de desigualdad sexual. Al mismo tiempo, el carácter reflexivo de la investigación-acción evita la precipitación de inter-



venciones y los consecuentes posibles efectos no deseados que se pueden derivar de una experimentación poco planificada y poco reflexiva.

Esta segunda fase se desarrolla según las etapas ya conocidas de la investigación-acción (*Cuadro 2*).

Para su aplicación, por otra parte, no es estrictamente necesario que el profesorado posea experiencia en este tipo de procesos. La colaboración del agente externo y el mayor énfasis en los objetivos y contenido, que en el propio proceso, aseguran el rigor metodológico y el asesoramiento técnico necesario.

Cada una de las etapas del proceso de investigación-acción aproxima al profesorado al cambio de prácticas. El agente externo está presente en todas las fases del proceso. Amplía su función de agente metodológico y se convierte también en agente inductor de las decisiones colectivas, pero no actúa nunca imponiendo su criterio. Esta segunda función la realiza en aquellos momentos del proceso de investigación-acción en los que puede hacer emerger las contradicciones entre los nuevos valores y conocimientos del profesorado y la persistencia de límites ideológicos e institucionales al cambio de prácticas.

Algunas intervenciones coeducativas

Los diversos ámbitos escolares son espacios en los que ocurren continuas interacciones entre el profesorado y el alumnado entre sí y que son susceptibles de ser analizados. La observación de cualquiera de los espacios o actividades que se desarrollan en ellos permite detectar manifestaciones de desigualdad por razón de sexo que

pueden ser corregidas. A modo de ejemplo, aportamos algunas sugerencias de análisis e intervención del espacio del patio de juegos, de los juegos y las actitudes que ocurren allí. Asimismo, hacemos algunas recomendaciones al profesorado para que atienda y permita a niñas y niños vivir la experiencia escolar más igualitariamente. Por último, ofrecemos algunas consideraciones en el uso de los materiales gráficos y visuales.

■ El espacio del patio de juegos

Una deficiente organización del espacio escolar puede crear los siguientes problemas:

- Relaciones jerárquicas y de desigualdad entre niñas y niños; alumnos y alumnas mayores y pequeños; juegos importantes y secundarios, etc.
- Aburrimiento (que puede ser una de las causas de comportamientos agresivos).
- Aglomeraciones (agrupaciones masivas que pueden encubrir la violencia).
- Marginaciones (suelen ser espacios poco visibles que permiten los comportamientos marginales).

● *Objetivos de la intervención en el patio.*

- Distribuir el patio equitativamente.
- Estimular juegos diferentes para reducir la monotonía y el aburrimiento.
- Favorecer las actividades personales y sociales.
- Ofrecer una amplia variedad de espacios que aliente los juegos imaginativos y reduzca las aglomeraciones y marginaciones.
- Facilitar los espacios íntimos para fomentar las habilidades sociales.
- Favorecer las relaciones de igualdad entre los sexos.

● *Instrumentos de análisis.*

- Uso de las pautas de observación. Colección

Cuadernos para la Coeducación, 2, del ICE de la UAB, 1992.

- Grabación en vídeo del patio de juegos y de los juegos.

- Cuestionarios al alumnado y al profesorado. Colección Cuaderno para la Coeducación, 7, ICE de la UAB, 1994.

- Entrevistas al alumnado y al profesorado.
- Fotografías de fiestas, campeonatos, juegos, etc.

● *Aptitudes que se desarrollan a través del análisis y la intervención.*

- Observación individual y colectiva.
- Reflexión individual y colectiva.
- Discusión reflexiva.
- Toma de decisiones y negociación colectiva.
- Aplicación de acciones.
- Investigación educativa.
- Evaluación de procesos educativos.

● *Sugerencias de algunos cambios posibles en el espacio del patio.*

- Plantar árboles, setos, plantas que permitan remodelar el espacio.
- Ajudinar alguna zona.
- Colocar areneros, papeleras, fuentes...
- Crear zonas separadas de espacios para juegos tranquilos y rápidos.
- Accesos fáciles a cada uno de los espacios, que puedan ser fácilmente vigilados y a la vez autónomos en sí mismos, para evitar invasiones de juegos y personas.

● *Sugerencias de algunos cambios posibles en los juegos y su organización.*

- Introducción de materiales blandos (neumáticos, bloques de goma...).
- Materiales con ruedas (bicicletas, carretas...).



NURIA POMPEYA.

- Materiales de construcción (*legos*, cubos, palas, moldes...).
- Materiales de expresión artística y musical.
- Repertorio de juegos que incluyan y excluyan la pelota o el balón (que no sea el fútbol).
- Repertorio de juegos que se acompañen de canciones o bailes.
- Realización de campeonatos de todos los juegos utilizados durante el trimestre.
- Organización de fiestas que permitan aplicar las aptitudes aprendidas en el patio.
- Evaluación trimestral de la aplicación de las políticas igualitarias tanto del uso del espacio, como de los juegos y de las actitudes.

Organización de una propuesta de cambio en el patio de juegos a lo largo de un trimestre

- *Semana 1.*
 - Dos observaciones realizadas por el profesorado.
 - Grabación en vídeo de una sesión del patio.
 - Dos observaciones realizadas por el alumnado, con ayuda del profesorado.
- *Semana 2.*
 - Reflexión sobre los resultados de las observaciones (profesorado y alumnado, por separado y en sesión conjunta).
 - Reflexión sobre la visualización del vídeo (profesorado y alumnado, por separado y en sesión conjunta).
- *Semana 3.*
 - Discusión sobre las causas que originan las desigualdades (profesorado y alumnado por separado y en sesión conjunta).
- *Semana 4.*
 - Definición del problema (sesión del profesorado).
 - Creación de hipótesis (sesión del profesorado).
- *Semana 5.*
 - Discusión de las posibles técnicas de contraste (sesión del profesorado).
 - Obtención de datos obtenidos a partir de los instrumentos empleados: cuestionarios, entrevistas... (sesión del profesorado).
- *Semana 6.*
 - Análisis de los resultados obtenidos (profesorado y alumnado por separado y en sesión conjunta).
- *Semana 7.*
 - Discusión de la propuesta de cambios (profesorado y alumnado por separado y sesión conjunta).
 - Toma de decisiones (profesorado y alumnado por separado y sesión conjunta).

- *Semana 8.*
 - Aplicación de los cambios acordados.
- *Semana 9.*
 - Continúa la aplicación de los cambios acordados.
- *Semana 10.*
 - Evaluación de los cambios de actitudes (profesorado y alumnado, y en sesión conjunta).
- *Semana 11.*
 - Evaluación de los cambios propuestos: espacios, juegos... (en sesión conjunta).
- *Semana 12.*
 - Recoger por escrito la memoria de la experiencia.

La violencia escolar: Actitudes del alumnado en el patio

De acuerdo a nuestros patrones culturales, definimos las actitudes de las niñas como pasivas y miedosas, y la de los niños como agresivos y activos. Si miramos atentamente una sesión de juegos, la imagen más común se acomoda a esta dualidad: los niños juegan al balón en el centro del patio, y las niñas se sitúan en las zonas periféricas, jugando a juegos *tranquilos* como las gomas, la cuerda, etc., y alejándose de las *zonas de riesgo*.

Las investigaciones que hacen referencia a la violencia escolar consideran el patio como el lugar más común donde ocurren las actitudes más agresivas. A modo de ejemplo, sugerimos algunos perfiles de conductas agresivas y pasivas que ayudarán al profesorado a visibilizar a los agresores y agresoras y a las víctimas de las agresiones.

- *Las víctimas.*
 - Carecen de amigas y amigos en el centro.
 - Deambulan por el patio, de grupo en grupo, o se esconden en lugares poco visibles.
 - Suelen ser personas muy tímidas y proceder de entornos familiares excesivamente protectores.
 - A veces pertenecen a minorías étnicas, son diferentes a la *mayoría* o tienen alguna necesidad educativa especial.
- *Agresores o agresoras.*
 - Los chicos suelen agredir en grupo y el tipo de agresiones suele ser física.
 - Las chicas, cuando agreden; también lo hacen en grupos; sin embargo, las agresiones suelen ser verbales, por lo que son agresiones más difíciles de detectar por el profesorado.
 - En Primaria, el alumnado agresor suele agredir a compañeras y compañeros de curso.

– En Secundaria, las víctimas suelen ser más jóvenes.

– La procedencia familiar del alumnado agresor es muy diversa: a veces son familias *modélicas* o *poco disciplinadas* o *abusivas*.

● *La naturaleza del acoso.*

– Los insultos pueden considerarse la forma más común de acoso.

– Los abusos físicos o amenazadores.

– Las exclusiones de los grupos.

– Los robos o daños al material del alumnado.

● *Lugares más comunes en los que ocurren los acosos.*

– En el camino de casa a la escuela.

– En Primaria, el patio es el lugar en el que ocurren las agresiones.

– En Secundaria, suele ser el aula, los lavabos o los pasillos.

– El profesorado ha de tratar los comportamientos agresivos y acosos con *urgencia*.

● *Formas de medir el acoso en los centros escolares.*

– Realizar las observaciones de las actitudes de agresividad y violencia que aparecen en el Cuaderno para la Coeducación, 2, del ICE de la UAB, 1992.

– Identificar los lugares de alto riesgo, dando al alumnado mapas del exterior e interior del centro o bien fotografías en los que pueda señalar los sitios en los que padece las agresiones o las observa.

– Realizar entrevistas. Las entrevistas han de ser privadas y confidenciales, ya que el alumnado tiene miedo de ser agredido por *chivato*.

– Plantear cuestionarios que puedan detectar algunos comportamientos agresivos. En las primeras edades son más difíciles de detectar, por lo tanto se han de pasar cuestionarios con frases cortas y con un tiempo muy concreto. A continuación, proponemos algunos ejemplos.

«En la escuela esta semana otro alumno o alumna me ha hecho sentir mal porque:

»– No me ha dejado jugar.

»– Me ha cogido algo.

»– Se ha reído de mí.

»– Me ha insultado.

»– Me ha amenazado.

»– Ha dicho mentiras de mí.

»– Me ha herido, empujado, o me ha dado patadas.

»– Ha roto algo mío.

»– No me ha hablado.»

● *Razones para la intervención de la escuela ante este tipo de comportamientos.*

Estos comportamientos agresivos producen graves consecuencias en el alumnado:

– Daños físicos y psíquicos.

– Abandonos escolares.

– Pérdida de confianza y de autoestima.

– Implica la aceptación de modelos delictivos.

– Afecta a la concentración y a los resultados académicos.

– Afecta además a las familias, al profesorado y al centro.

■ Políticas escolares antiagresivas

Se puede hablar de tres etapas en la política escolar a adoptar frente a estas conductas agresivas:

● *Etapas de sensibilización.*

– Observaciones de los comportamientos agresivos.

– Reflexión entre el profesorado y puesta en común de lo que unas y otros consideran comportamientos agresivos.

– Estadísticas de dichos comportamientos en la escuela.

– Discusión sobre los efectos de los comportamientos agresivos en la salud física, emocional, psíquica e intelectual del alumnado.

– Reflexión sobre la naturaleza de dichos comportamientos y las relaciones de género, las dificultades de las niñas en pedir ayuda y los espacios de riesgo.

● *Etapas de aplicación.*

– Todo el profesorado tiene que saber lo que debe hacer cuando ocurra un incidente de acoso o comportamiento agresivo.

– Alentar el comportamiento cooperativo, por ejemplo, dando premios a los comportamientos que impliquen ayuda, cuidado o responsabilidad entre compañeros y compañeras.

– Cuando se informe de un comportamiento agresivo, lo primero que ha de quedar claro es que es un comportamiento inaceptable. Si el incidente no es grave, se puede solucionar aplicando la técnica de resolución de problemas.

– El alumnado ha de participar en la discusión; es más importante hacerles saber que existe un problema, que no que adivinen quién lo hizo, dónde fue...

– Las sanciones se han de imponer cuando se ha comprobado el comportamiento agresivo.

– Los incidentes se deben clasificar en: menores (reprimenda); serios (compromiso con las familias), y muy graves (compromiso del consejo escolar y las familias).

● *Etapas de evaluación.*

– Se espera que el profesorado sea más vigilante y capaz de tomar decisiones ante los comportamientos agresivos.

– También, que el alumnado sienta que la escuela trata de reducir y prevenir los comportamientos agresivos.

– Por último, que el profesorado y el alumnado verifiquen que hay menos casos de comportamientos agresivos en el centro.

■ Conclusiones

El camino hacia la coeducación es, sin duda, costoso. Y lo es tanto por la invisibilidad del camino como por las implicaciones que tiene so-

bre las propias ideas pedagógicas y políticas y acerca de la vida cotidiana de las personas. Requiere, ante todo, una disposición positiva hacia la innovación y hacia la reconstrucción de teorías y prácticas que están fuertemente arraigadas en las conciencias y experiencias de todos los agentes educativos.

Por ello, cualquier iniciativa de cambio debe centrarse primero en cuestionar las propias creencias que sobre la educación y la desigualdad sexual tienen tanto el profesorado como el alumnado. Por consiguiente, y a diferencia de otras innovaciones educativas, avanzar hacia una verdadera coeducación requiere elevadas dosis de reflexión, aunque esto suponga a veces posponer cambios en nuestra práctica educativa cotidiana en beneficio de un cambio de actitudes ante la educación de niños y niñas. La invisibilidad, inconsciencia y sutilidad de la transmisión de los géneros supone que a menudo sea necesario generar problemas educativos donde antes no existían, que el profesorado tenga que verse envuelto en procesos de autocrítica respecto a las convicciones educativas más profundas; implica atreverse a intervenir en ámbitos o situaciones educativas sobre las que nunca se ha intervenido ni se ha considerado necesario intervenir, dotar al alumnado de capacidad crítica frente al sexismo o revisar la propia idea de lo que se entiende por cultura para descubrir que, cuando hablamos de *Cultura* con mayúsculas, estamos en realidad hablando de cultura dominante.

La LOGSE, fundamentalmente a través de la inclusión de las áreas transversales en el currículo, incide sobre la necesidad de que los centros proporcionen una verdadera igualdad de oportunidades entre los sexos. La elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares de Centro coeducativos es sin duda un ejercicio ineludible

para la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la traducción en la práctica de PECs y PCCs verdaderamente coeducativos supone tener que ir más allá de la declaración formal de intenciones y afrontar retos en aspectos cuya modificación genera habitualmente incomodidad, porque afecta a la ideología, a las relaciones con el propio alumnado, con las familias o con la Administración educativa, o a las propias relaciones sociales cotidianas.

Por otra parte, la transformación en el ámbito escolar, como es lógico, no agota las posibilidades de intervención. La implicación de toda la comunidad escolar en proyectos coeducativos es un reto que debemos afrontar todos y todas. De ello depende, en última instancia, la realización personal y profesional de nuestro alumnado, y por lo tanto, el tipo de sociedad que queremos construir. Empezamos a disponer de un contexto legal, político e ideológico favorable para la creatividad y la innovación, y el profesorado, las familias o la propia Administración educativa va, paso a paso, tomando mayor conciencia de la importancia de una educación en y para la igualdad. Aprovechemos el momento.

* **Xavier Bonal** y **Amparo Tomé** son miembros del GRECS (Grup de Recerca en Educació, Ciutadania i Societat) del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Notas

1. La experiencia tuvo lugar en cuatro centros, dos de Primaria (CP «Benviure», de St. Boi de Llobregat y CP «Prat de la Manta» de L' Hospitalet de Llobregat), y dos de Secundaria (IB «La Mallola» de Esplugas de Llobregat e IB «Narcís Monturiol» de Barcelona).

2. Se pueden consultar fichas y guías de observación y análisis en el libro de M. Subirats y A. Tomé: *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Bellaterra: ICE de la UAB (col. Cuadernos para la Coeducación, 2).

