



A coeducación como resposta na educación afectivo-sexual. Construindo un novo modelo de persoa

Lola Ferreiro Díaz¹

Se non é coeducación, non é educación; se non é igualdade de todos os seres humanos, non é democracia; se non hai compromiso con esta causa, non é posible mudar o mundo de base.

1.- Introducción

Desde hai uns anos a esta parte fálase moito de «Coeducación» como única alternativa para rematar coas violencias machistas, coas desigualdades e, en xeral, para conseguir un mundo máis xusto e máis democrático. Insístese en que, nin as medidas ‘asistenciais’ (para as mulleres en situación de maltrato, para nenas abusadas de mil maneiras, etc.), nin as penais (para castigar a quen maltrata, agrede ou abusa das mulleres e das nenas), nin as estruturais (para construír leis, para facer que se cumpran, para garantir o acceso das mulleres a todos os niveis da vida pública) poden, por si soas, conseguir a igualdade real. Insístese en que só a coeducación pode resolver este problema de vez... e a Coeducación hai que lexislala, madia leva!, pero, sobre todo, hai que definila, desenvólvela e avaliala. Xa que logo, precisamos un «que?», un «para que?», un «quen?», un «como?», un «onde?», e un «está a funcionar?».

1 Lola Ferreiro Díaz é feminista. Doutora en Medicina e Ciruxía pola USC, foi colaboradora Docente do Departamento de Psiquiatría da USC. Na actualidade é Catedrática de Procesos Sanitarios. Coordinadora e autora de Programas de Saúde Pública da Xunta de Galicia e membra do Grupo Lúa Crecente, de estudos e deseño de programas de Educación para a Saúde, desde a perspectiva de xénero.

Se non se ten en conta todo isto, corremos o risco de que a cousa quede en papel mollado e, o que é peor, de que se «cubra o expediente» como que se está a desenvolver, co que xa non faría falta máis nada, e se esgane así o proceso pendente. Desde o meu punto de vista, é certo que a apreciación do termo «Coeducación» evolucionou moito no imaxinario social. O que comezou identificándose coa escola mixta, e continuou igualando os plans de estudos escolares das nenas e dos nenos, e seguiu ampliando o campo de competencias das nenas e das mozas para o acceso a todos os estudos e todas as profesións, ata as concepcións actuais; pero tamén é certo que todo isto é o resultado lóxico da construción dun proceso que comezou a mediados do século XIX e que foi medrando, avanzando e enchéndose de contidos ata hoxe... e seguimos.

O que é indubidable é que todos e cada un dos logros atinxidos, e todos e cada un dos deseños e plans dos que están pendentes, débémollos ao Movemento Feminista. Desde as pioneiras ata as coetáneas, e non só ás ideólogas, construtoras do paradigma, senón ás activistas. A todas as mulleres que fixeron posible que, a día de hoxe, se considere que só a «Coeducación» vai facer definitivamente posible a igualdade real entre os seres humanos.

Tentaremos, neste documento, situar as cuestións mencionadas e tamén (como non?!) animar o debate, que sempre é o que achega máis elementos para construír discurso.

2.- Algunhas das claves da Coeducación: que?, para que?, quen?, e onde?

Unha das apreciacións máis estendidas do termo Coeducación é «un modelo de intervención educativa que ten por obxecto o desenvolvemento integral das persoas, sen coartar as capacidades de cada quen, independentemente do seu sexo».

Quizais a isto poderíamoslle (e deberíamoslle) engadir «e independentemente da súa orientación sexual, raza, lugar de orixe e clase social», xa que nesas claves radica (tamén) a desigualdade e a discriminación, porque ser muller e pertencer a calquera

outro colectivo discriminado implica unha discriminación moito máis grande. Como di Angela Davis², «imaxinen o que significa ser muller, negra e lesbiana», para exemplificar que as distintas opresións non poden existir por separado, senón que se potencian unhas ás outras. Así, por exemplo, di, as mulleres racializadas non sofren polo machismo e o racismo, senón por un machismo racista, un racismo machista e unha maior probabilidade de seren pobres.

Por outra banda, a definición «escollida» quizais se circunscribe de máis á educación formal; é dicir, ao contexto escolar, cando en realidade debería abranguer todos os eidos nos que se educa, que son moitos máis e que van desde a familia ata os medios de comunicación e calquera tipo de organización social, cultural, deportiva ou de lecer pasando, desde logo, pola Escola.

Desde o meu punto de vista, todo isto indica que a antedita definición da coeducación debe levar algún engadido. É un modelo de intervención educativa, a desenvolver dentro e fóra do ámbito escolar, que ten por obxecto o desenvolvemento integral das persoas, sen coartar as capacidades de cada quen, independentemente do seu sexo, identidade de xénero, raza ou clase social, a desenvolver por calquera axente que eduque, en calquera eido e en calquera lugar.

Quedarían así respondidos o «que?», o «para que?», o «quen?» e o «onde?». Quedaríanos entón o «como?» e o «está a funcionar?» pero para iso fai falta revisar primeiro a construción estrutural e subxectiva da desigualdade... e é o que tentaremos facer de seguido.

3.- Os antecedentes históricos explican moitas cousas...

Os precedentes da coeducación sitúanse a mediados do século XIX, co recoñecemento do dereito das nenas ao acceso aos estudos secundarios e posteriormente aos universitarios, falando de Europa, USA e Canadá, mais non así no resto do mundo. Despois veu a reclamación dunha escola mixta e posteriormente a da unificación dos plans de estudos para as nenas e os nenos.

2 DAVIS, ANGELA, *Mujeres, Raza y Clase*. Ed. Akal. Madrid, 2004

No estado español, o proceso comeza 1869, cando Fernando de Castro funda o Ateneo Artístico e Literario de Señoras de Madrid, e un ano despois coa fundación da Asociación para o Ensino da Muller, para contribuír ao fomento da educación e instrución da muller en todas as esferas e condicións da vida social.

Na altura, o acceso das mulleres a estudos superiores reducíase á Escola Normal de Mestras, con currículo restrinxido ao que logo lle terían que ensinar ás nenas, e á Escola de Institutrices, con plans de estudos algo máis completos.

No último terzo do s. XIX tómanse algunhas (e tímidas) medidas a prol da educación das mulleres, por exemplo, en 1871, autorízase a unha muller (Antonia Arribas) a que realice por libre o exame para obter o título de bacharelato e en 1873 se estenda esta autorización a todas³. En 1876, Fernando Giner dos Ríos funda a Institución Libre de Ensinanza, que avoga pola escola mixta para todos os niveis, e polo acceso das mulleres a todos os estudos. En 1888 admítase a outra muller, Matilde Padrós, na Universidade, con moitas limitacións (primeiro curso por libre, no segundo debía sentar á beira do profesor e agardar na sala de profesores a hora de entrar na aula, entre outras)⁴.

Pero as primeiras reformas estruturais de calado inicianse en 1931, coa proclamación da II República. Xa no período constituínte decrétase a escola mixta e iguálanse os plans de estudos das nenas e os nenos, que é o que se entende na altura por «Coeducación». As Misións Pedagóxicas contribuirán á alfabetización das persoas adultas. Téntase suprimir a influencia da igrexa católica sobre a infancia e con iso as prohibicións, os tabús, os medos e as culpas asociados coa liberdade, sobre todo das nenas e mulleres⁵.

3 SUVERBIOLA OVEJAS, IRATXE. «Coeducación: de Antonia Arribas hasta nuestros días». *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2/15, mayo 2010. Dispoñíbel en: <https://www.researchgate.net/publication/227430943>

4 CARMONA, ÁNGELA, *Rosas y espinas. Álbum de las españolas del siglo XX*. Barcelona: Planeta, 2004.

5 CORTADA ANDREU, ESTHER. *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2.ª República*. Ministerio de Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer. Madrid, 1988.

Na altura, as achegas de organizacións feministas foron moi valiosas. *Mujeres Libres* apostaba claramente pola liberación das mulleres e outorgaba á educación –familiar e escolar– un papel fundamental neste sentido. Do seu programa destaca a reclamación de relacións de parella que garantiran a independencia económica das mulleres e a desvinculación do seu rol coas tarefas de coidado, que debía ser compartido en pé de igualdade polos homes, ademais da esixencia aos poderes públicos da creación xeneralizada de comedores populares e garderías. Todo iso, acompañado da transformación radical das estruturas autoritarias da familia, cara a unhas relacións igualitarias e solidarias, para unha educación da prole en liberdade. Tamén propoñían a educación escolar en (e para) a igualdade e a liberdade, a información e debate sobre a sexualidade e a información sobre métodos anticonceptivos⁶.

Pero a ditadura malogrou o proceso de consolidación, reprimiu duramente a quen considerou responsables (e achegadas), para non deixar pegada ningunha destes avances. Coa axuda das ideólogas da Falanxe e da Igrexa Católica construíu un novo ideal de ‘muller’, submisas, abnegadas e entregadas ao coidado da familia e do fogar, afastando das veleidades republicanas de liberdade e igualdade⁷. Por outra banda, o ‘novo estado’ promove activamente (mesmo penalizando) a represión sexual das mulleres⁸. Volve decretar a

FERREIRO DÍAZ, LOLA. «Unha introdución á loita polos dereitos reprodutivos». En Varias Autoras. *O dereito a decidir. Situación actual e alternativas á despenalización do aborto* (pp. 11-26). A Coruña: Marcha Mundial das Mulleres e Concellaría de Mocidade, Solidariedade e Normalización Lingüística, 2009.

6 ACKESLBERG, MARTHA, *Mujeres libres. El anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres*. Ed. Virus, Barcelona, 1999.

SÁNCHEZ BLANCO, LAURA (2007). «El anarcofeminismo en España: las propuestas anarquistas de mujeres libres para conseguir la igualdad de géneros». *Foro de Educación*, 9/2007, 229-238.

7 BARRACHINA, MARIE ALINE, «Ideal de la mujer falangista. Ideal falangista de la mujer», en Varias Autoras, *Las mujeres y la Guerra Civil Española 11* (pp. 211-217). Ministerio de Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer y Ministerio de Cultura-Dirección de los Archivos Estatales, Madrid, 1991.

8 ALONSO TEJADA, LUÍS, *La represión sexual en la España de Franco*. Barcelona: Luís de Claralt Editor, 1977.

escola segregada por sexos e os plans de estudos diferenciados para nenas e nenos, reinstaurou o ensino da relixión, que ademais impregnaba todo o currículo escolar⁹.

O sistema educativo do estado español segue así ata a promulgación da *Ley General de Educación* (1970), que restablece a escola mixta e reunifica o currículo, sen incluír a coeducación¹⁰. Isto prexudica gravemente as nenas, que se instrúen nunha escola mixta dentro dun medio androcéntrico, sen outras medidas que permitan a educación en igualdade e para a igualdade¹¹.

A LOGSE (1990) introduce o principio de coeducación, como área transversal ao currículo, e ofrece algunhas pautas e materiais para abordala¹². Con todo, a intervención en coeducación (e no resto das transversais) non ten o éxito esperado e, salvando excepcións, queda reducida a accións puntuais e non vertebradas co currículo, cuxa incidencia está lonxe de ser o que pretendía a lei.

Desde entón, as sucesivas leis educativas (LOCE e LOE) son cada vez máis limitadas en materia coeducativa. Finalmente, a LOMCE (2013) nin sequera fai mención a este concepto, malia que no artigo 1 fala de «o desenvolvemento dos valores que fomenten a igualdade efectiva entre homes e mulleres, así como a prevención da violencia de xénero».

En suma, nos últimos 150 anos déronse pasos moi importantes na educación das nenas e mulleres, pero o tema segue sen resolver.

9 DÍAZ FUENTES, JOSÉ MANUEL, «República y primer franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria, 1930-1950». *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 3/1995, 23-40.

ROCA I GIRONA, JORDI, *De la pureza a la maternidad. La construcción del género femenino en la postguerra española*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, 1996.

10 MORATALLA ISASI, SILVIA e DÍAZ ALCARAZ, FRANCISCO, «La Segunda Enseñanza desde la Segunda República hasta la Ley Orgánica de Educación», *Ensayos*, 2008 (23), 283-305.

11 URRUZOLA, MARÍA JOSÉ, *Introducción a la filosofía coeducadora*. Ed. Maite Canal. Bilbao, 1995.

12 MARCHESI, ÁLVARO [coord], *Cajas Rojas. Áreas Transversales*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1992.

Por último, a ampliación da intervención coeducativa a eidos non escolares e á ampliación do concepto alén da igualdade entre mulleres e homes, cuestións fundamentais para avanzar, quedou e está a quedar reducida ao voluntarismo de ideólogas e activistas do Movemento Feminista, que por unha banda constrúen achegas teóricas e prácticas sobre este particular e pola outra pulan por conseguir que os poderes públicos asuman a responsabilidade que lles corresponde.

4.- A orixe da desigualdade é ancestral...

De acordo coa antropoloxía feminista¹³, o patriarcado comeza coa subordinación sexual das mulleres e mantense grazas a esta. De feito, a apropiación da capacidade reprodutiva e sexual das mulleres por parte dos homes é anterior á propiedade privada, que se basea no uso das ditas capacidades como mercadoría. Tendo en conta os case 6.000 anos de antigüidade do sistema, debemos considerar a existencia dunha serie de mecanismos complexos que garantan o mantemento secular da referida subordinación, mecanismos que convén identificar e analizar.

En primeiro, os códigos xurídicos máis antigos que se coñecen convértena en norma e lexitímana, e as medidas organizativas, económicas, sociais, etc. que se derivan da súa promulgación, normalizan a dita subordinación, que remata sendo asumida por homes e mulleres. En segundo, o monoteísmo hebreo, cun deus único (e home), asocia a sexualidade feminina ao pecado, excepto cando se practica coa finalidade de procrear e está dissociada do pracer... e isto ten maior peso que a dimensión xurídica, pois a crenza de que o pecado (mortal) nos conduce ao tormento eterno tras a morte, inhibe a conduta con moita máis eficacia que as propias leis, terrealis en todo caso. O pecado conduce á culpa e á vergoña, emocións intolerables para os seres humanos... e o 'pecado' das mulleres é o acceso ao pracer sexual. En terceiro, a represión

13 LERNER, GERDA, *La creación del patriarcado*. Crítica. Barcelona, 1990.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, MARCELA, *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Horas y Horas. Madrid, 2011.

sexual contou sempre co apoio da ciencia, 'obxectiva' e ideoloxicamente 'neutral', e así naturaliza a discriminación e a violencia, mesmo ante os ollos das máis escépticas.

5.- A perpetuación da desigualdade e da subordinación...

O patriarcado perdura no tempo grazas á construción dun sistema de valores e normas, que fican no inconsciente de todas as persoas dunha mesma cultura: o «inconsciente colectivo»¹⁴ formado por un conxunto de imaxes (arquetipos), que constitúen os modelos de referencia a imitar. Así, existe o arquetipo 'muller' ('boa muller' ou 'muller ideal'), en cada un dos seus roles (filla, irmá, parella, nai, amiga...). Todos inclúen trazos de subordinación ao home (pai, irmán, parella, fillo, amigo...) e exclúen calquera vínculo co pracer sexual. Afastar da subordinación é 'castigado' pola cultura en xeral e polos grupos sociais (familia incluída) aos que pertencemos... con todo o que iso implica. Pola súa vez, o sistema promove un aparato simbólico que naturaliza a situación de inferioridade das mulleres ata facela invisible, mesmo aos seus propios ollos. É o que se denomina «violencia simbólica»¹⁵. Así a política, a lexislación, os estilos organizativos, os medios de comunicación social, a publicidade, a literatura, o cinema e ata a mesma linguaxe, presentan e difunden unha imaxe das mulleres que as subordina necesariamente aos desexos, aos comportamentos e ao benestar dos homes, a expensas dos seus propios desexos, comportamentos e benestar. Todo isto lévanos a asumir que non somos suxeitos de dereito, senón obxecto dos privilexios do outro. En suma, o arquetipo 'muller' representa un ser humano carente de desexos propios, especialmente sexuais (tamén afectivos). Isto desvincúlala do pracer sexual e da satisfacción de sentirse querida e valorada polo que é, e relégaa a querer, valorar e satisfacer 'ao outro', como única forma lexítima de vivir as relacións interpersoais e, en consecuencia, como único modo de ser aceptada, querida e valorada.

14 JUNG, CARL G., *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós, Barcelona, 1981.

15 BOURDIEU, PIERRE, *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona 2000.

Todo isto transmítese no seo das familias a cada crianza, que as incorpora ao seu inconsciente individual por unha serie de mecanismos complexos, construindo as súas propias normas morais (límites que se autoimpón) e o seu ‘ideal de ego’ (imaxe á que parecerse). Incumprir estas normas ou afastarse do ideal de ego provoca culpa, polo que unhas e outras tenden a cumprirse, condicionando a vida afectiva, emocional e sexual¹⁶.

Os trazos de xénero forman parte das estruturas anteditas. As normas morais femininas penalizan a existencia de desexos propios, que tenden a reprimirse e a sublimarse, construindo a abnegación, o ‘ser para o outro’, excluindo o autocoidado necesario para mellorar –mesmo para conservar– o noso benestar. Pola súa vez, o ‘ideal de ego’ incentiva a dita abnegación, que pasa a ser un dos seus trazos. O mesmo ocorre coa agresividade, tamén penalizada nas nenas e nas mulleres, que tenden a reprimila para non se sentiren culpables. Isto promove que a dita agresividade reprimida se desprace cara a dentro, autoprovocándose dano. En suma, as mulleres, desde nenas, facémonos dano por falta de coidados e por agredirnos a nós mesmas. Non nos sentimos suxeitos de desexo, e abnegamos de nós mesmas en beneficio dos demais¹⁷.

Todo iso explica unha boa parte das dificultades subxectivas para o exercicio dos nosos dereitos, para o acceso ao ámbito público, aos postos de responsabilidade e, en definitiva, para romper o ‘teito de cristal’, en parte imposto polo patriarcado e en parte autoimposto¹⁸. Ante isto, as preguntas son: pódese resolver todo isto sen unha intervención específica, dirixida ao ámbito afectivo, emocional e sexual?, pódese resolver só coa intervención coeducativa na Escola?, pódese resolver sen ter en conta o resto das formas de discriminación dos seres humanos?... Desde o noso punto de vista, dificilmente.

16 MILLER, ALICE, *El saber proscrito*. Tusquets-Ensayo. Barcelona, 1998.

17 Para máis información sobre a construción dos trazos de xénero, consultar en FERREIRO DÍAZ, LOLA [coord.] *Coeducación afectivo-emocional e sexual*. Consellería de Sanidade e Consellería de Educación e O.U. Santiago de Compostela, 2008.

18 GARCÍA GÓMEZ, TERESA, «La violencia simbólica: mecanismo de «auto-exclusión» de las maestras en los cargos directivos». *Kikiriki. Cooperación educativa*, n.º 81, 2006, 50-57.

6.- A construción das actitudes e da motivación reflicten os subsistemas de control

Unha actitude é a tendencia a actuar dunha maneira determinada cara a algo ou alguén, a súa estrutura está formada por elementos afectivos (o que sentimos), cognitivos (o que pensamos) e condutuais (o que facemos)¹⁹, e cada actitude é un reflexo dalgún dos sistemas de control da personalidade.

Por outra banda, a motivación, como percepción subxectiva de proximidade dunha meta, é o motor da nosa conduta. Pero, en ocasións, a meta referida non é a aparente (a consciente), senón que as máis das veces está en relación coa resolución dun sentimento de inferioridade causado pola non satisfacción de certas necesidades²⁰.

Se analizamos desde este prisma a 'abnegación feminina' como actitude²¹, que significa a renuncia ao propio, poderemos identificar que o seu elemento afectivo é o medo (consciente ou non) á culpa que sentiría no caso de satisfacer a necesidade propia, no caso de pedir axuda para satisfacela, e mesmo no caso de saber cal é a necesidade (coñecer os desexos propios). Pola súa vez, a culpa anticipa o 'castigo', que a maior parte das veces está en relación coa ocorrencia de algo terrible que sucederá inexorablemente a alguén afectivamente moi importante (case nunca á propia 'culpable do pecado'). Todo iso é suficiente para que a muller inhiba a súa conduta e mesmo reprima a súa consciencia de desexo; canto máis reprima, máis o sublimará (asumindo como propio o desexo 'do outro') e máis abnegada será. No mesmo sentido funciona a emisión da agresividade que se produce como resposta á frustración: medo á culpa e ao 'castigo' (elemento afectivo), negación da posibilidade de agredir (elemento cognitivo) e contención da agre-

19 LÓPEZ, FÉLIX Y FUERTES, ANTONIO, *Para comprender la sexualidad*. Verbo Divino. Pamplona, 1996.

20 ADLER, ALFRED, *La psicología individual y la escuela*. Losada. Madrid, 1965.

21 FERREIRO, LOLA, «Género, salud sexual y actitudes hacia el riesgo». En VV.AA. *Congreso Internacional SARE «Masculinidad y vida cotidiana»* (pp. 83-132). EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer). Vitoria-Gasteiz, 2008.

sividade (elemento condutual). Así, a motivación para actuar desde a abnegación e a submisión é a de conseguir o respecto, o amor e a valoración das demais persoas, e conseguir así respectarse, quererse e valorarse un pouco máis. Como consecuencia, o sistema de comunicación inclúe a expectativa de que se adiviñen as nosas necesidades (igual que nós adiviñamos as 'do outro'), de que se responda a elas sen demandalas dun modo claro e, en definitiva, de que se nos considere boas, amables e servizais.

Pola súa vez, o sistema de comunicación masculino non adoita ser moito máis saudable. Neste caso, a obriga (feminina) de adiviñar e satisfacer as súas necesidades dificulta tamén a demanda directa e atribúe o 'dereito' (que en realidade é o privilexio) de agredir –de distintas maneiras– se isto non sucede.

Por iso se impón coeducar: as nenas para conseguir que deconstrúan a abnegación e constrúan no seu lugar a xenerosidade, e para que liberen o pulo agresivo sen danar a ninguén. Os nenos para que cheguen ao mesmo punto a través da deconstrución do ego-centrismo, para que aumenten a súa tolerancia ante a frustración e para que, cando esta se produce, poidan liberar o pulo agresivo impunitivamente (sen danar a ninguén).

En suma, se non consideramos a complexidade dos vínculos afectivos e emocións construídas a partir dos subsistemas de control, e non abordamos os medos e as culpas asociadas con estes, dificilmente poderemos conseguir a igualdade efectiva entre nenos e nenas, mulleres e homes, e entre os seres humanos en xeral.

7.- O «como?». Unha estratexia para a intervención

Como consecuencia de todo o anterior podemos concluír que a intervención coeducativa directa debe ser integral. Isto quere dicir: actuar simultaneamente sobre todos os elementos das actitudes, e tamén sobre a motivación. Tamén debe ser coeducación sexual, xa que é a sexualidade das mulleres o primeiro (e principal) elemento expropiado polo sistema patriarcal e, xa que logo, debe ser restituído.

Tamén debemos ter en conta que se debe comezar a intervir canto antes, porque a personalidade (tamén a de xénero) comeza a construírse desde o nacemento e porque as persoas somos seres sexuais desde que nacemos... e debe continuar durante toda a vida e nos distintos eidos, porque moitas mulleres e homes serán nais e pais, profesoras, sanitarias, avogadas, técnicas de diversos eidos... en fin, desenvolverán todos os roles que educan e, xa que logo, deben coeducar.

O modelo que propoñemos chámase ‘estratexia cuádrupla’, xa que se compón de catro fronte de intervención, que deben ser desenvolvidos simultaneamente e que corresponden aos tres elementos das actitudes e á motivación.

a. Fronte afectiva. O obxectivo é axudar a construír (ou a reconstruír) o ámbito afectivo, no marco da autoestima como vínculo global e esencial de cada persoa consigo mesma, que condiciona a maior parte das actitudes e motivacións. Consiste en que cada criatura se sinta querida, respectada e valorada polo que é, e non polo que ten, ou por facer o que as demais queren que faga. Con iso gañará confianza e seguridade en si mesma, e construír á confianza nas outras persoas para establecer con elas vínculos saudables e igualitarios.

O feito de gañar confianza e seguridade implica que diminúan o medo a perder o amor das outras persoas, e a culpa que isto implicaría, facilitando que identifiquen os seus desexos e tomen as decisións necesarias para satisfacelos, sen transgredir os dereitos das demais e tendo en conta as consecuencias dos seus actos. Con isto aumentará a autoestima e o respecto cara a si mesma, ao lograr as metas pendentes e sentirse suxeito de dereito. Pola súa vez, construír á vínculos positivos coas demais persoas, desde o respecto e o amor, co que pecha un círculo moito máis saudable.

b. Fronte condutual 1: frustración e desmotivación dos comportamentos non adaptados. Na práctica consiste en non aceptar as demandas afectivas expresadas de maneira desaxustada, a través de chamadas de atención ou provocacións de calquera

tipo, e isto conséguese non prestándolles atención, é dicir, non entrando nelas cando se producen. Deste xeito, quen a emite ‘comprobará’ que non consegue a súa finalidade, e a súa motivación para facelas irá diminuindo, ata desaparecer. Asemade, tamén non se deben incentivar os comportamentos abnegados das nenas, para tentar corrixilos e así substituír a abnegación por xenerosidade.

Neste contexto é moi importante coidar o clima de respecto (fronte afectiva da estratexia). Isto é, non emitir mensaxes de descrédito ou de rexeitamento, nin culpabilizar a quen as emite, porque isto provocarlle un gran malestar e anularía os beneficios da intervención. Tamén debemos estar pendentes de dar unha resposta positiva cando as demandas se fagan dun modo directo e adaptado, para axudar a que aumente a súa motivación cara a este comportamento.

Por outra parte, non asumir a responsabilidade que lle corresponde a cada quen, axudará a construír a propia, anticipando as consecuencias dos seus actos antes de levalos a cabo. Por último, tomar as medidas necesarias para substituír a culpa por responsabilidade elimina a frustración asociada coa devandita culpa e, en consecuencia, limita a emisión de agresividade, cara a dentro nas nenas e cara a fóra nos nenos. Isto, xunto cos elementos da fronte afectiva, contribuirá a diminuír a desigualdade e a crear vínculos moito máis saudables.

- c. *Fronte condutual 2*: construción de habilidades alternativas e motivación do seu uso. Esta fronte complementa a anterior, na medida en que as persoas necesitamos dispoñer dos nosos propios recursos para comunicarnos adaptadamente coas demais e establecer as nosas demandas de maneira asertiva. Non sería ético desmotivar os comportamentos desadaptados descritos no punto anterior sen proporcionar alternativas, xa que a persoa quedaría sen recursos para relacionarse coas demais. É fundamental estimular a experimentación destes novos procedementos, para que comprobemos os seus resultados.

Outra cuestión importante é abordar a resposta ante a frustración, axudando ás nenas a que liberen a súa agresividade, para que non se volva contra elas mesmas, e aos nenos a que aumenten a súa tolerancia ante a frustración e, en calquera caso, tanto a unhas como a outros, a que busquen maneiras impunitivas (non lesivas) de emitir a dita agresividade.

d. Fronte cognitiva: estimular a curiosidade e incentivar o descubrimento. Tal como comentabamos anteriormente, a curiosidade é o motor fundamental dos procesos de aprendizaxe. Se a curiosidade está suxeita a moitos límites impostos polo sistema, cando esta motiva o descubrimento do propio corpo, ou ben a exploración do propio aparato emocional e dos vínculos afectivos, enfróntase a unha serie de vetos e tabús impostos desde a infancia máis temperá, que inducen a criatura para reprimir dita curiosidade, o que condiciona o desinterese por descubrir e aprender. Por outra banda, os métodos tradicionais para a transmisión do coñecemento, novamente en auxe, agravan o problema e, se falamos, por exemplo, de ‘charlas sobre sexualidade’, ou sobre ‘igualdade’, ou sobre ‘violencias machistas’, como única intervención, podemos promover mesmo o rexeitamento cara ao tema, con todo o que isto significa²². Por todo isto, a clave fundamental da fronte cognitiva é a de estimular a curiosidade, e animar á procura e ao descubrimento.

Por último, nas ocasións nas que se proporciona información, cómpre ter en conta que esta non debe excluír as súas posibilidades de procura, nin de experimentación, nin de crítica, e de ningún xeito debe transmitir medos, tabús ou culpas, que limitarían o proceso de investigación e a propia curiosidade, ademais de causarlles malestar.

22 FERREIRO DÍAZ, LOLA [coord.], *Temas Transversais e Educación de Actitudes. Proposta para unha intervención integral a propósito da infección polo VIH-SIDA*. Consellería de Sanidade e Consellería de Educación e O.U. Santiago de Compostela, 2002.

7.1. *Revisar o que transmitimos...*

Para que a estratexia de intervención sexa efectiva, hai que identificar e instrumentalizar o que transmite, sobre todo de maneira non verbal. Desde que se estableceu a teoría da comunicación humana²³, hai un consenso xeneralizado en canto ao valor que ten unha mensaxe para quen o emite e, sobre todo, para quen o recibe. Así, o elemento verbal (estritamente o que se di) ten un peso que non supera o 7 % do seu contido total. O resto son elementos para-verbais, xestuais, corporais e de uso do espazo, que poden cambiar ou mesmo volver ao oposto o sentido do que dicimos. Por outra banda, debemos ter en conta que en cada un dos elementos da mensaxe, sobre todo nos non verbais, pero tamén nos verbais, hai contidos explícitos e contidos ocultos, mesmo para quen o emite²⁴. Así, por exemplo, o feito de proporcionar unha información concreta, aparentemente 'neutra', pode levar implícito un xuízo de valor –positivo ou negativo– segundo o aparato non verbal que se utilice e quen o emite pode ser consciente diso ou non. É máis, a propia mensaxe verbal pode levar tamén elementos 'ocultos', que lle dan un valor ou outro. O propio uso dunha linguaxe sexista, sen ir máis lonxe, transmite unha valoración negativa das mulleres, na medida en que se exclúe a súa existencia. Outros elementos para ter en conta son a sintaxe, a cantidade e o tipo de datos –sobre todo os que se omiten–, a orde dos mesmos, a persoa verbal que se utilice, etc.²⁵

Todo iso, xunto con outros elementos da dinámica dos centros (organización de espazos, tempos e xerarquías, deseño do currículo, etc.), constitúen o chamado «currículo oculto»²⁶, cuxos elementos convén identificar e instrumentalizar para que a intervención sexa efectivamente coeducativa. No que se refire á estratexia cuádrupla, é moi importante revisar o currículo oculto en cada unha das catro fronteas, para non contradicir aquilo que se pretende trasladar.

23 WATZLAWICK, PAUL; BEAVIN, JANET e JACKSON, DON, *Teoría [pragmática] de la comunicación humana*. Herder. Barcelona, 1981.

24 DAVIS, FLORA, *La comunicación no verbal*. Alianza. Madrid, 1989.

25 FERREIRO, LOLA (2008). *Op. Cit.*

26 TORRES, JURJO, *El curriculum oculto*. Morata. Madrid, 1991.

Neste senso, quizais o aspecto máis complexo e difícil de levar á práctica sexa o do control sobre o que se transmite na fronte condutual, ou iso comunican as profesionais cando asisten a actividades de formación, ou piden asesoramento. Efectivamente, non resulta doado dar unha resposta adecuada ás chamadas de atención e ás provocacións. Tampouco o é non asumir as responsabilidades que non corresponden. Con todo é fundamental tentalo. Trátase dun proceso que require de tempo, reflexión e distancia. Na nosa experiencia profesional, pode lograrse –de feito logrouse en múltiples ocasións– e resulta altamente beneficioso.

8.- Os recursos necesarios

As familias e as profesionais implicadas precisan recursos para interviren de xeito efectivo. En primeiro porque as actitudes propias exercen o seu papel, en ocasións contradictorio co que pensan que se debe facer.

As actitudes propias, construídas no rol persoal, dificultan seriamente (ás veces mesmo impiden) tomar a distancia necesaria para desenvolver unha intervención máis obxectiva, desde o rol profesional. Revisar as propias actitudes e identificar as propias contradicións é fundamental para non reproducilas na intervención. Ser muller ou home, desde o punto de vista da construción do papel, implica desenvolver certas actitudes e condutas que tenden a estenderse ao resto dos roles e o profesional é un de eles²⁷.

En suma, as e os profesionais precisan recursos para construír o seu rol profesional e, en consecuencia, a distancia e a liberdade necesarias para identificar os trazos de xénero no seu propio 'eu'. Para iso é indispensable unha formación inicial e continuada organizada e seria en materia de xénero, neste caso facendo especial fincapé no referido aos afectos e emocións, e á sexualidade. Así, o principal recurso sitúase na órbita da formación permanente,

27 FERREIRO DÍAZ, LOLA e DÍAZ ANCA, M.^a JESÚS, «Educación para la Salud». EN VV.AA., *La Coeducación, ¿transversal de las transversales?* (pp. 47-78). EMAKUNDE. Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria-Gasteiz, 1996.

con técnicas que induzan o descubrimento²⁸ e, por suposto, coa habilitación dos tempos necesarios. En suma, nada que non estea promulgado polas leis actuais... escasamente cumpridas.

Para rematar, insistimos unha vez máis en que non é só o profesorado quen debe xogar un papel. Son as familias, os eidos onde intervén a Educación Social, o persoal dos servizos de Saúde, dos Servizos Sociais... en fin, todas aquelas axentes que educan, deben coeducar. Así, prover de formación inicial e permanente as profesións involucradas (que son moitas) é unha responsabilidade que deben asumir os poderes públicos desde xa. En suma, «despatriarcalizar a vida» é imprescindible²⁹.

Lola Ferreiro Díaz
Colectivo Lúa Crecente

28 ROGERS, CARL R., *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Paidós. Barcelona, 1982.

29 FERREIRO DÍAZ, LOLA, «Despatriarcalizar a vida». *Novas da Galiza*, 171:3 outubro 2018.