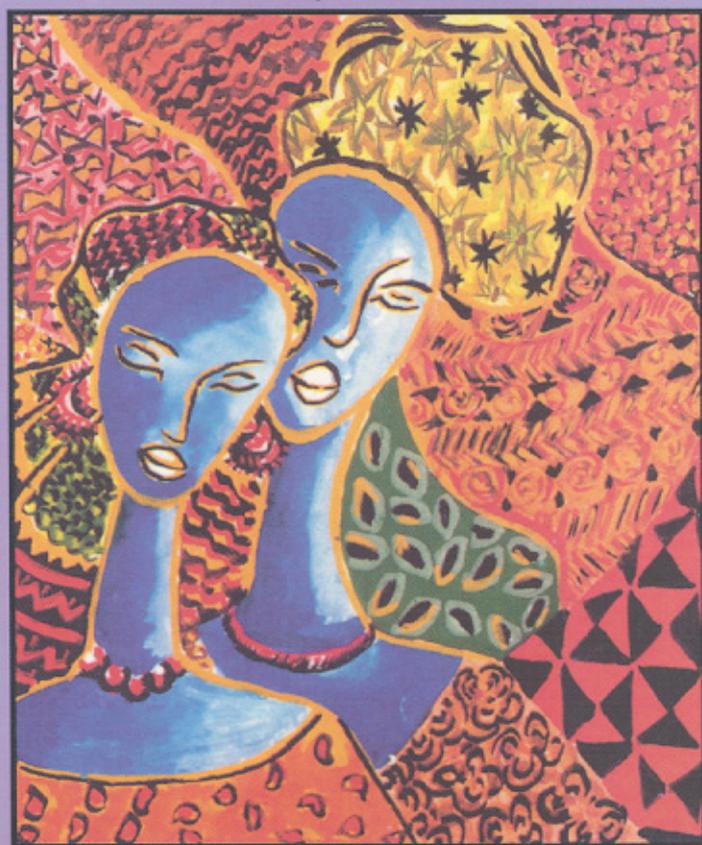


M^a Dolores Villuendas ■ Ángel J. Gordo López
COORDINADORES

Relaciones de género en psicología y educación



Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa

M^a DOLORES VILLUENDAS y ÁNGEL J. GORDO LÓPEZ
(*Coordinadores*)

RELACIONES DE GÉNERO
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de una selección I de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

© Ilustración de portada cedida por  Amnistía Internacional para esta edición.

Coordinación de publicaciones: M.^a Victoria Reyzábal

Elaboración gráfica de cubierta: Diseño Gráfico Rodríguez

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 2003

ISBN: 84-451-2554-0

Depósito Legal: M-48228-2003

En recuerdo y memoria de Ana Orantes

Los coordinadores agradecen el apoyo de la Dirección General de Promoción Educativa, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. De manera especial queremos agradecer a M.^a Victoria Reyzábal, Coordinadora de publicaciones, su cuidadoso trabajo de edición.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	9
PRÓLOGO.....	11
INTRODUCCIÓN.....	19
PARTE I: CONTENIDOS Y SENSIBILIDADES CURRICULARES DE GÉNERO	29
CAPÍTULO 1. LA IMAGEN DEL MUNDO: LA REPRESENTACIÓN DE MUJERES Y VARONES EN TEXTOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Nieves Blanco.....	31
CAPÍTULO 2. TRANSVERSALIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL TEXTO ESCOLAR Mayte Bejarano Franco	47
CAPÍTULO 3. VISIÓN DE LA ENSEÑANZA DESDE OTRA IDENTIDAD Montserrat Moreno Marimón, Genoveva Sastre	65
CAPÍTULO 4. RELACIONES INTERPERSONALES Y CULTURA DE GÉNERO Genoveva Sastre, Montserrat Moreno Marimón, Bárbara Biglia, Teodosia Pavón, Asunción León.....	77
PARTE II: RELACIONES DE GÉNERO Y EDUCACIÓN.....	93
CAPÍTULO 5: LEYENDO MERIDIANA M ^a Dolores Villuendas (Coord.), Ana Isabel Delgado, Irene García, Raquel Vega; Sonia Márquez, José David Seguí, Sandra Sillero; Natividad Correa, Silvia Haro; Noelia Arenas, Victoriano Mármol, M. ^a Auxiliadora Martínez, Eva M. ^a Romero; Ana Belén Alcalde, Desirée Jiménez, Sonia López-Rubio, Carmen Sánchez	95

**CAPÍTULO 6: COMPRENSIÓN DE LAS DIFERENCIAS
DE GÉNERO**

Esperanza Osuna (Coord) y Elena Cuberos,
Amalia Fernández, Inmaculada Fernández,
Gema Frichi, M^a del Carmen García,
Pilar Martín, Sonia Márquez, Cristobalina Ortega,
M^a del Carmen Palma, Patricia Pérez, Cristina Puebla..... 111

CAPÍTULO 7: LAS MUJERES Y EL MUNDO LABORAL

José A. Liébana (Coord.) y Ana Arazo, Begoña Enríquez,
Sonia García, Sonia López, Sonia Márquez,
M.^a Carmen Moreno, Raquel Navarro, M.^a Teresa Pérez 119

**CAPÍTULO 8: DINÁMICAS Y CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS:
EL FEMINISMO EN CUESTIÓN**

M^a Dolores Villuendas, Macarena Puerta y
Raquel Rodríguez (Coords.) y Cristina Avilés,
J. Alberto Carrasco, Virginia Contreras, Wu Fang,
Aurora Toral y Lourdes Torres 137

**PARTE III: RELACIONES DISCIPLINARES
Y DE GÉNERO EN LA PSICOLOGÍA 159**

**CAPÍTULO 9: INFANCIA Y SUBJETIVIDADES
POLÍTICAS CONTEMPORÁNEAS**

Erica Burman..... 161

**CAPÍTULO 10: LA GESTIÓN PSICOSOCIAL
DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO**

Ángel J. Gordo López 179

CAPÍTULO 11: PSICOLOGÍA CRÍTICA: CONEXIONES CRÍTICAS

Ian Parker..... 199

PRESENTACIÓN

Si bien ya existe en nuestro país una amplia bibliografía y también un extenso corpus específico de investigación sobre las cuestiones de género, las nuevas aportaciones que ofrece la presente publicación confieren a la misma un valor añadido que justifica y refuerza el interés de su difusión.

Como toda miscelánea, ésta busca ofrecernos una panorámica sobre el estado de la cuestión; no obstante, los diferentes discursos y opiniones poseen un marcado rasgo común, todos ellos parten de un mismo presupuesto: no se trata de abordar la identidad de género como un conjunto de rasgos estables adquiridos durante la infancia, sino, tal como los propios coordinadores nos recuerdan, de situar las cuestiones de género, sus múltiples significados y mediaciones, en el centro del análisis.

Así pues, basándose en esta premisa, y asumiendo la estrecha relación existente entre Psicología, Educación y los distintos tipos de "desarrollo" posibles, los diferentes trabajos nos acercan -desde el convencimiento, por parte de los autores, de que las relaciones de género no son dominio exclusivo de una sola parcela del conocimiento o única responsabilidad de las familias o los educadores, ni tan siquiera de las políticas de igualdad- a propuestas de intervención en torno a las cuestiones del género que parten tanto de la investigación psicosocial como de la praxis educativa: reflexiones y análisis, presididos por un inteligente sentido crítico que no sólo es aplicado al propio discurso expositivo, sino que no descarta ninguna de las contribuciones que las diversas y, en ocasiones, opuestas líneas de investigación son capaces de generar; análisis comparativo de textos y de las interpretaciones que fomentan, sin olvidar la inclusión de ejemplos de experiencias y prácticas desarrolladas. En concreto, se recoge el proceso educativo mediante el cual un grupo de alumnos y alumnas aprendieron a dilucidar y replantearse asuntos relacionados con la situación de las mujeres dentro del contexto cultural contemporáneo, así como el trabajo llevado a cabo, por parte de un

grupo de estudiantes universitarios, acerca de los cambios generados por las Políticas de Igualdad de Oportunidades en los campos laboral, legislativo y cultural.

En ningún momento se rehuyen los aspectos del tema abordado, por muy conflictivos que puedan resultar, esto es, desde los más habituales dentro del campo del género, como es el tratamiento del mismo en los textos escolares o el modo en que éste se manifiesta e interfiere en las relaciones interpersonales y en la cultura, hasta cuestiones de gran actualidad y relevancia social y de índole mucho más espinosa como pueden ser la violencia doméstica, la explotación infantil, la desigualdad laboral, la orientación de los contenidos curriculares y las investigaciones de sesgo sexista.

Así, en la primera parte del libro, se revisan los contenidos curriculares, las políticas a las que responden y las formas que adoptan las relaciones de género en las transmisiones de estos contenidos. A lo largo de la segunda, los autores nos presentan, a partir de algunos de los trabajos realizados en el contexto de un Seminario constituido en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada, el modo en que las interpretaciones aparecen condicionadas por posiciones y relaciones sociales e ideológicas determinadas, y cómo la construcción de algunos significados contribuye al mantenimiento sistemático de relaciones de poder más o menos asimétricas que se traducen en la justificación de relaciones sociales de mayor o menor dominación. Por último, en la parte tercera, que cierra la obra, se revisan los supuestos científico-teóricos bajo los que se manifiestan tanto las prácticas como el conocimiento psicológico, abordándose éste como un conocimiento profundamente social y al servicio de los distintos órdenes socioeconómicos.

Sin dejar de resaltar, como ya apuntábamos al principio, la calidad de la fundamentación teórica de que hacen gala los diferentes trabajos, quiero, sobre todo, hacer hincapié en la firme decisión, subyacente a todos ellos, de avanzar tanto en el análisis y precisión de conceptos, como en la apertura de inéditas vías de estudio e investigación sobre la temática contemplada. Finalizada su lectura, una conclusión resulta evidente: la necesidad de plantearse el trabajo sobre el género y sus relaciones con los distintos ámbitos de conocimiento como un recurso de socialización fundamental para pensar y actuar sobre nosotros mismos y con respecto a los demás.

La decidida intervención que, desde esta Dirección General, se está llevando a cabo para afrontar cuestiones referidas a las diferentes materias transversales y, de forma especial, a aquellas cuestiones que tienen que ver con la igualdad de oportunidades, se ve reforzada con publicaciones como la presente, con la cual esperamos contribuir no sólo a sensibilizar sobre la pervivencia aún hoy de situaciones injustas, sino a sugerir formas de intervención educativa y social que permitan impulsar nuevos itinerarios de investigación multidisciplinar sobre las complejas y cambiantes relaciones de género.

M^a Antonia Casanova Rodríguez
Directora General de Promoción Educativa

PRÓLOGO

A pesar de todos los avances habidos, aún estamos lejos de tener un sistema escolar verdaderamente coeducativo, empeñado en evitar las desigualdades sociales entre mujeres y varones. Las niñas y mujeres todavía deben ocultar muchas de sus aspiraciones, deseos y saberes para poder sobrevivir en un mundo ordenado de manera masculina. La escuela mixta implica un paso adelante, pero no resuelve por sí misma todos los problemas, ni consigue brindar igualdad de oportunidades para chicos y chicas, es decir, no siempre es coeducadora. Por eso, y aunque existen ya múltiples y valiosos trabajos sobre estas cuestiones, debemos continuar indagando sobre ellas:

- ¿Cómo interactúan niños y niñas en la clase, en el patio de recreo, en el laboratorio, en el aula de informática, en las actividades de educación física?
- ¿Qué mensajes encubre el currículum oculto acerca de los géneros, sus papeles familiares, culturales y sociales?
- ¿Es el centro escolar un espacio en el que en todo momento se fomenta la igualdad de derechos y deberes?
- ¿Se hace en la escuela un uso sexista del lenguaje?
- ¿Qué selección se lleva a cabo de los contenidos curriculares y qué expectativas tienen los docentes en cuanto al rendimiento de alumnas y alumnos?
- ¿Qué orientación profesional reciben unas y otros?

- ¿Qué tipo de materiales didácticos se emplean para evitar estereotipos y convenciones acerca de los géneros?
- ¿Se programan las actividades extraescolares teniendo en cuenta los intereses de niñas y niños?

Estas y otras preguntas repetidas por múltiples colectivos profesionales sensibles a la situación de la mujer deben seguirse haciendo y contestando hasta que encontremos la forma de lograr la equidad que defendemos. Para ello, hay que evitar el ocultamiento de los logros de las mujeres a lo largo de la Historia. Cuestionar la invisibilidad histórica de las mujeres es otra manera de negarse a su maltrato. Vale la pena, por tanto, analizar las complejas identidades masculinas y femeninas y cómo se construyen (a través de la familia, la escuela, los amigos, la televisión, la publicidad, el cine, etc.), y, además, también cómo pueden reelaborarse para una convivencia en igualdad. No defendemos la instauración de dos historias, la de los hombres y las de las mujeres, sino una integrada y completa, en la que también se recoja la enorme e importante contribución de las mujeres al progreso, porque lo que actualmente se nos predica olvida al 50% de la población y, por lo tanto, desfigura los procesos humanos al 100%.

Va a hacer setenta y cinco años que la mujer española conquistó el voto¹ (en 1931), es decir, hace muy poco tiempo; no obstante, en la época franquista, volvió a perderlo porque se la consideraba como menor de edad durante toda la vida. Tradicionalmente la mujer, siempre marginada de los derechos jurídicos, políticos y hasta familiares (aunque se la ha concebido como base y puntal de la familia), ha sido eliminada del discurso histórico; aún hoy, la Iglesia Católica ni siquiera permite que las niñas sean monaguillos. Pareciera que las mujeres no hemos estado en el mundo nada más que para dar a luz. El mismo Renacimiento, que resultó tan importante para los hombres, implicó una regresión para la vida social y cultural de las mujeres que tenían mucha más libertad y posibilidades educativas en épocas anteriores². A partir de entonces, sin la tutela del varón las mujeres no han sido nadie. Por eso, en la actualidad, cualquier camino que emprendan suele partir de cero, no

¹ El Código Civil hasta 1975 la trataba como a los locos y a los niños, mientras que el Código Penal la proclamaba responsable de sus actos, es decir, que era adulta para ir a la cárcel, pero no para firmar un contrato laboral, por ejemplo.

² "La consideración social de la mujer varía en las distintas culturas y períodos históricos. Por ejemplo, en Babilonia las mujeres gozaban de considerable independencia económica y, durante el máximo esplendor de la Grecia clásica, Platón cuestionó en *La República*, cualquier marginación en función del sexo, actitud que se correspondía con el desempeño de diferentes ocupaciones de prestigio. Por el contrario, en Roma y en Occidente desde la Edad Media o en la mayoría de las grandes culturas orientales las mujeres dependían totalmente de los hombres, tanto en lo económico, como en lo sexual o en lo político". Casanova, M.A. (2002): "La mujer en la sociedad actual. Contribuciones del sistema educativo". En: Pérez, L.; Domínguez, P.; Alfaro, L. (2002): *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa, p. 9.

tienen pasado, no tienen modelos, no tienen referentes femeninos. Los próceres patrios, los héroes de las guerras, los inventores, los artistas, los filósofos o políticos no soportan que se les compare con mujeres que han sobresalido en su misma profesión. Éstas debieron usar seudónimos masculinos, asistir a la universidad vestidas de hombres, resignarse a las descalificaciones, ver cómo ellos se apropiaban de sus obras y aparecían como autores de las mismas y, básicamente, tuvieron que callar y convalidar la situación. Aún hoy, muchas mujeres siguen recibiendo un sueldo menor que sus compañeros por realizar el mismo trabajo.

La agresividad y violencia que ejercen muchos hombres de la cultura occidental, hace que las mujeres demuestren una sumisión de distinto grado y en diferentes aspectos; pero, de alguna manera, todas debemos manifestar cierta humildad si no queremos ser reprimidas o castigadas de alguna manera (con descalificaciones, burlas, obstáculos profesionales, abandonos...); el modelo para "triunfar" continúa siendo: mujer joven (o parecerlo), delgadísima, sumisa, seductora, depilada, maquillada, aceptadora de la superioridad de ellos y, aunque esté en el trabajo, la mujer continúa adscrita al ámbito doméstico, se encarga de los cafés, compra las flores que hay que enviar a alguien, etc. Por algo, ir a la guerra y matar en ella está más valorado que dar la vida; así los embarazos, crianzas y cuidados de la familia postergan, por lo general, a la mujer en su progresión profesional.

Si el sexo es lo biológico, el género es lo cultural, de manera que lo masculino y lo femenino se aprende y, en consecuencia, puede ser modificado, pero nuestra sociedad enseña al hombre a ser para sí y a la mujer a ser para los otros. En plena Ilustración, Rousseau sostenía en el *Emilio* que el niño, futuro ciudadano, debe educarse en libertad, para la creatividad y la espontaneidad, mientras que la niña tiene que ser educada en la sumisión, la obediencia y el conformismo. Estos postulados que nos parecen tan superados continúan existiendo aunque de manera sutil y por lo tanto más difícil de combatir. Realmente los hombres, para dedicarse plena y gozosamente a la vida pública, tienen que tener alguien que les resuelva sus necesidades domésticas (comida, limpieza de ropa, crianza de descendientes...) y les brinde satisfacción sexual. Para la mujer, rebelarse conlleva que la tachan de frustrada, histérica, lesbiana o marimacho, de ir contra su naturaleza, de perjudicar a los suyos (también puede implicar, nada menos, que estar en contra de los preceptos divinos). Ideologizando estos hechos, su situación deviene peor que la de los esclavos: "La mujer no puede situarse en el mismo plano que el esclavo, porque su responsabilidad de rebelarse es notablemente inferior: carece de conciencia de clase, no se ubica en un espacio concreto y diferenciado de aquel donde se sitúan los varones y se halla vinculada al hombre por lazos afectivos y culturales"³.

³ Torres San Miguel, L.: "Mujer y filosofía". En: González, A. [et al.] (2002): *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, p. 42.

Como ya se ha mencionado, las científicas, filósofas, artistas, políticas de nuestros días, a pesar de vivir en el siglo XXI, tienen poco pasado, no pueden inscribirse en una tradición propia (salvo en el caso de las monjas y las brujas). Según C. Sáez Buenaventura, la caza de brujas constituyó un "sexocidio" con las siguientes características respecto de las perseguidas: "1) Eran mujeres en una sociedad que despreciaba a la mujer; 2) por su edad habían perdido su encanto físico, su posibilidad de procrear y de reponer la fuerza de trabajo en el ámbito del hogar; 3) hicieron uso de su sexualidad fuera de los límites prescritos y aprobados socialmente; 4) se reunían y formaban grupos; 5) lograban vivir autónomamente dedicándose a actividades no domésticas". Podríamos añadir, además, que cuestionaban la autoridad masculina, demostrando una independencia cognitiva de los hombres, mediante el ejercicio y transmisión de un saber de mujeres".⁴

La pervivencia de una situación discriminatoria para la mujer debe resolverse a partir del sistema educativo y social, en general, si queremos que nuestras estudiantes se sientan seguras a la hora de elegir libremente su futuro y que no necesiten, como Rosa Sensat en su momento, saltarse el artículo 52 del Derecho Civil español, en el que se prohibía a las mujeres: "publicar escritos ni obras científicas ni literarias de que fuera autora o traductora, sin licencia de su marido, o en su defecto sin autorización judicial competente".

En los currículos escolares deberían aparecer las aportaciones de todos los grupos étnicos, culturales y sociales, dentro de los cuales estarían los logros de cada género. Cazar no ha sido más importante que recolectar o sembrar y cosechar, hacer la guerra no parece mejor que mantener la armonía de las relaciones familiares, lo público depende de lo doméstico, alimentar y cuidar no resulta menos válido que agredir y competir. Los modelos actuales provienen de estereotipos tradicionales ya ineficaces; desenmascararlos es una responsabilidad pedagógica que va desde el uso no sexista del lenguaje, hasta el reparto de responsabilidades en la gestión del centro escolar entre hombres y mujeres o a la inclusión de debates y coloquios en las aulas acerca de las discriminaciones de cualquier orden.

Dar algún barniz a las áreas curriculares o programar alguna conferencia aislada sobre estos temas no es suficiente para facilitar la igualdad de oportunidades. Resulta imprescindible asumir un planteamiento crítico en todos los ámbitos educativos, incorporar el análisis de las obras hechas por mujeres, modificar los libros de texto, cuestionar la publicidad machista, formar en una pedagogía crítica a profesores y profesoras, favorecer el acceso a puestos de importancia de las mujeres, desenmascarar estereotipos en los medios de comunicación (prensa escrita, televisión, publicidad, internet, cine, videojuegos...), verdaderos fabricantes de conciencias,

⁴ Burín, M.; Moncarz, E.; Velázquez, S. (1990): *El malestar de las mujeres. La tranquilidad recatada*. Buenos Aires: Paidós, p. 26.

evitar que algunas niñas o adolescentes adopten estilos de vida masculinos reprimiendo su propia personalidad para alcanzar las metas que se proponen.

Hay que reconocer que los cuerpos, que biológicamente pertenecen a mujeres u hombres, se visten con los ropajes de género que impone la cultura y mediante éstos se condicionan las formas de ser más que a través de las diferencias anatómicas. "Pero también es cierto que el énfasis en la diferencia sexual a veces trae consigo una cierta obsesión por identificar a cualquier precio unas señas de identidad uniformes y homogéneas en mujeres y en hombres a la búsqueda y captura de una esencia arquetípica de la mujer y del varón (Martín Rojo, 1996) ajena a cualquier otra contingencia que no sea el origen sexual. A esos cuerpos de mujeres y de hombres se añaden los modos culturales de ser mujer y de ser hombre en una sociedad y en una época, y esos modos tienen su origen no sólo en diferencias sexuales sino también en diferencias socioculturales que condicionan, al igual que el sexo biológico, las diversas maneras de ser y de sentirse mujeres y hombres en nuestras sociedades. Dicho de otra manera, las identidades masculinas y femeninas están social e históricamente constituidas y, en consecuencia, están sujetas a las miserias y a los vasallajes de la cultura patriarcal pero también abiertas a la utopía del cambio y de la igualdad"⁵.

Con respecto al empleo de la lengua, cabe considerar que cuando las personas emplean una lengua no sólo construyen mensajes que transmiten significados sino que, a la vez, aportan en sus expresiones ciertas formas de hablar y de escribir en las que aparecen indicios sobre sus identidades sexuales y socioculturales. Cuando nos comunicamos, además del contenido, manifestamos quiénes somos, de dónde procedemos, cuál es nuestro género y edad, a qué clase social pertenecemos y hasta cuánta cultura poseemos. Es decir: al hablar nos retratamos, decimos lo que somos, pues el lenguaje es un espejo en el que aparece la identidad sexual y sociocultural de cada uno. Cualquier texto tiene autor, se construye en una época determinada, desde la visión de una clase social o de una cultura, a partir de cierta ideología, etc. En la medida en que algunos textos sustituyen la experiencia real, pasan con más intensidad a aportar un marco con parámetros ideológicos que no suelen beneficiar a las mujeres, de ahí la importancia de los comentarios críticos y la producción propia de mensajes respetuosos con la igualdad de oportunidades. "Con frecuencia sucede, en muchos campos, que la lengua se nos impone como el dominio de experiencias y juicios de otro. La lengua en sí no es el dominio de una experiencia con exclusión de otras o de un pensamiento sobre otro. Pero la lengua está inserta en la trama de las relaciones sociales y éstas son muy poco favorables a acoger lo que una mujer vive y quiere por sí misma, en su diferencia del hombre"⁶.

⁵ Lomas, C.: "El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas". En: González, A. [et al.] (2002): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, p. 97.

⁶ Librería de mujeres de Milán (1991): *No creas tener derechos*. Madrid: Horas y Horas, p. 13.

Evidentemente, nuestra situación actual es mejor que la de otras épocas e, incluso, mejor que la de otras geografías, pero siguen existiendo discriminaciones contra las que hay que luchar. Hemos ganado la equiparación formal, ahora falta la real; las leyes casi no nos discriminan (si bien aún una mujer no puede ser heredera de la Corona española), sin embargo, subsisten mecanismos de discriminación. Todo sistema capitalista tiende a aumentar el número de consumidores con poder adquisitivo, de ahí la importancia de la incorporación de la mujer al mundo laboral; otra cosa es que como ciudadanas se nos respeten los mismos derechos en la vida diaria en la que nos vemos obligadas a ejercer algún papel, tanto en el mundo masculino como en el femenino, mientras que los varones sólo suelen actuar en el masculino. "En definitiva, el tratamiento que el sistema escolar da a las diferencias de sexo -o, dicho en otras palabras, la forma en que contribuye a la construcción del género masculino y del género femenino en alumnos y alumnas- depende de las complejas relaciones que se establecen entre el orden patriarcal y el orden social dominante en cada época. La relación entre normas capitalistas y patriarcales, su juego recíproco en el ordenamiento del sistema educativo moderno, ha sido poco estudiada en términos teóricos; faltan aún muchas investigaciones y trabajos para reconstruir la totalidad de piezas de este rompecabezas. Sin embargo, algunas cosas sabemos ya de tal relación; por ejemplo, que el orden capitalista tiende a predominar sobre el patriarcal y, por lo tanto, que en los puntos en que se produzcan conflictos entre ambos, será probablemente la pauta derivada del orden patriarcal la que acabe modificándose"⁷.

La unificación curricular para ellas y ellos, propia de las escuelas mixtas, no se ha realizado sobre la base de la integración de los parámetros femeninos y masculinos sino por generalización de estos últimos. Las actividades tradicionalmente femeninas están desvalorizadas como para ser consideradas en la escuela, por lo que las alumnas son tratadas como si fueran seres de segunda categoría. Al aparecer devaluado el cosmos femenino y al obtener las niñas menos atención como individuos, junto a otras desigualdades que ya hemos citado en parte, se producen efectos distintos a los que provocan otras discriminaciones. Por ejemplo, aunque la diferencia de origen social produce rendimientos distintos y, en consecuencia, diferentes titulaciones académicas, la de género no revela esta desigualdad, lo que hace más difícil percatarse de las sutiles injusticias que aún persisten. Por eso, muchos estudiosos y estudiosas constatan en sus investigaciones que la discriminación sexista en la escuela mixta no perjudica el rendimiento de las niñas o jóvenes, pero sí impide un despliegue pleno de las potencialidades femeninas. Esto no obstaculiza que su rendimiento resulte equivalente o, incluso, superior que el de los niños, pero al final eligen profesiones consideradas menos valiosas y que están peor remuneradas, lo que

⁷ Subirats, M. y Brullet, C. (2002): "Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta". En: González, A. [et al.] (2002): *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, p. 138.

en principio permite suponer que algo falla en la orientación académico-profesional. "Sea a través de la forma de hablar o la pedagogía en el aula, la atención de los profesores, las preguntas verbales, las alabanzas o las explicaciones, los chicos consiguen más y las chicas menos. Aunque, al menos en Australia, los niveles de rendimiento a lo largo del currículum son algo superiores a los de los chicos, las chicas aprenden a aprender de un modo diferente, marcado por la represión, el silencio y, en el caso de muchas, una sensación muy viva de insuficiencia".⁸

El sistema escolar ejerce una enorme influencia en los y las estudiantes, especialmente, en las que presentan altas capacidades. Su labor genera cambios sociales positivos o tiende a mantener el *statu quo* establecido; educar o controlar, liberar o reprimir, integrar o discriminar hará que nuestra sociedad se estanque o progrese y mejore. Ser diversos y complementarios es magnífico, ser clónicos o vivir enfrentados deviene una desgracia, colaborar es mejor que competir, negociar mejor que imponer. "Diferentes autores han sugerido, entre otras, las siguientes estrategias generales para tener en cuenta en los contextos familiar y escolar:

- Detectar a las adolescentes superdotadas como tales en edades tempranas.
- Buscarles compañeras superdotadas para identificarse.
- Asignar tareas a los hermanos sobre una base no sexista.
- Darles un trato equitativo, no sujeto a los estereotipos del papel sexual tradicional que ven fuera o dentro de casa.
- Ayudarlas y apoyarlas con entusiasmo en las tareas que propongan o en las cuestiones que investiguen.
- Desarrollar su capacidad crítica y de toma de decisiones.
- Afianzar su creatividad.

En el contexto escolar es conveniente:

- Que participen el mismo número de niñas que de niños en actividades de "riesgo intelectual" (concursos, dirección de grupos de trabajo, etc.).
- Que compartan, en igualdad de condiciones, informaciones sobre cuestiones técnicas, científicas, artísticas, etc.
- Que el material de información vocacional no tenga carácter sexista.
- Que no desarrollen sentimientos de rechazo e inferioridad hacia las matemáticas y las ciencias.
- Que mantengan altas sus expectativas académicas y profesionales.
- Que vivencien modelos femeninos de éxito mediante el trato con profesionales valoradas socialmente.
- Que desarrollen su autoestima, su independencia y su liderazgo.

⁸ Luke, C. (comp.) (1999): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, p. 35.

- Que contrasten modelos femeninos no estereotipados con otros masculinos, tanto en el ámbito personal como profesional o ciudadano".⁹

Por todo esto, cuando me presentaron el original de esta obra me pareció importante su publicación y difusión, y por ello también acepté la invitación de sus autoras y autores para escribir este prólogo, ya que los miembros de los distintos estamentos del sistema educativo debemos seguir reflexionando sobre la existencia del sexismo en los centros y sobre sus consecuencias, con el fin de que sea realmente superado y de que la educación contribuya a crear una sociedad en la que ni las mujeres ni los hombres vean cercenadas sus posibilidades en función del género. En consecuencia, creo que tenemos que apostar por una escuela en la que desaparezcan la violencia y las competitividades y se dé importancia al desarrollo de la capacidad crítica, creativa y de relación, incorporando la valoración de la libertad y la responsabilidad, tanto relacionada con el hecho científico o matemático como con el poético¹⁰ o musical, por ejemplo. Educar razón y emoción, valorar los componentes femeninos y masculinos de cada uno de nosotros y cooperar desde la diversidad para lograr la igualdad es una meta hacia la que caminamos pero que todavía no se ha alcanzado.

M^a Victoria Reyzábal

⁹ Reyzábal, M.V. (2003): "Marco general de actuación con el alumnado de altas capacidades". En: Domínguez, P., Pérez, L.; Alfaro, E.; Reyzábal, M.V. (2003): *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa, p. 30 y 31.

¹⁰ "Lo femenino se halla presente en el mundo de la creación literaria casi siempre como referente temático, elevado prácticamente a la categoría de tópico imprescindible. No entenderíamos igual la literatura sin figuras como Jimena, Beatriz, Dulcinea, Julieta, Lady Macbeth, Anna Karenina... o prescindiendo de las damas que inspiraron las poesías amorosas provenzales o las composiciones de autores como Garcilaso de la Vega, Bécquer, novelas como las de Stendhal, Balzac, dramas al estilo de los de García Lorca... Desde ese punto de vista, la mujer resulta irrenunciable para comprender gran parte de la producción literaria (y, en general, la cultura) occidental. El "otro sexo" aparece casi siempre como ejemplo de lo misterioso, inalcanzable y perfecto o perverso; en la imaginación y el deseo del escritor, las mujeres adoptan la forma de diosas o diablasas, "inalcanzables, infantiles, perversas, no asequibles a la palabra ni a la razón del varón". Reyzábal, M.V. (2002): "Mujer y literatura. Apuntes para la conquista del derecho a crear mundos propios". En: Pérez, L.; Domínguez, P.; Alfaro, L. (2002): *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa, p. 115.

INTRODUCCIÓN

Al relacionar Psicología, Educación y distintos tipos de "desarrollo", este libro reúne trabajos realizados desde la investigación psicosocial y la práctica educativa, dando a conocer propuestas e intervenciones en torno a las cuestiones del género. En lugar de abordar la identidad de género como un conjunto de rasgos estables adquiridos durante la infancia, los trabajos sitúan las cuestiones de género, sus múltiples significados y mediaciones, en el centro de sus análisis. Las relaciones de género lejos de ser dominio exclusivo de una única parcela del conocimiento, o responsabilidad exclusiva de las familias, los educadores o incluso de las políticas de igualdad (a menudo reducidas a mera declaración de intenciones y al servicio de las políticas sociales establecidas¹), son cuestiones con un hondo calado sociohistórico y de gran relevancia social (violencia doméstica, explotación infantil, desigualdad laboral, contenidos curriculares e investigaciones sexistas). De este modo, entendemos el género y sus relaciones como parte indispensable de los recursos de socialización disponibles para pensar y actuar sobre nosotros mismos y los demás.

Lo que dio un impulso importante a la coordinación de un seminario sobre cuestiones de género y, posteriormente, a la organización de las jornadas donde se presentaron los estudios aquí reunidos, fue el incidente ocurrido en un pueblo de Granada: un hombre rocía con gasolina y prende fuego a su ex-esposa -Ana Orantes- porque tenían problemas en su convivencia y ella los había hecho públicos.² Este suceso fue recogido ampliamente por los medios de comunicación y tuvo gran

¹ En la evaluación cualitativa realizada por Varela, J.; Álvarez-Uría, F. y Parra, P. (2002) del segundo Plan de Igualdad de Oportunidades se apunta el efecto básicamente normativo de estas políticas. En: Campillo, N. (coord.): *Género, ciudadanía y sujeto político: en torno a las políticas de igualdad*. Valencia: Institut Universitari d'Estudis de la Dona.

² Un grupo de mujeres ha creado en La Malahá (Granada) una Asociación que lleva el nombre de "Ana Orantes" como homenaje y recuerdo a la valentía de esta mujer que fue capaz de hablar en una entrevista en TV, sobre la trágica violencia en la que vivían ella y sus hijos e hijas.

repercusión dentro y fuera de nuestro Estado. Por aquel entonces una de nosotras, profesora de la Universidad de Granada, disfrutaba de una estancia de investigación en la ciudad de Manchester.

Numerosos colegas y otras personas preguntaban insistentemente por el contexto de este hecho atroz; apenas podían entender que aún continuaran ocurriendo semejantes atropellos contra las mujeres en escenarios europeos "modernos" y "desarrollados". Este trágico hecho, uno entre muchos, invitó a indagar en qué medida la industrialización y el progreso conllevan relaciones de género y entornos sociales más solidarios y ecuanímenes.³

Estamos en un momento sociohistórico sin precedentes en lo relativo a la preocupación y sensibilización hacia la diversidad social y el reconocimiento de sus particularidades. No obstante, la violencia de género junto con la pornografía infantil, el acoso sexual y, más recientemente, el laboral o *mobbing* comparten protagonismo en nuestros entornos sociales. Como nunca antes, somos testigos de la emergencia de nuevas formas de traumas, agresiones y maltratos, bien sea en los intramuros del aula, de la oficina o del hogar. Cabría pensar, pues, que los mecanismos que circunscriben la resolución de conflictos sociales como los del género al ámbito privado comienzan a debilitarse.⁴ O bien puede que estos mismos mecanismos, al igual que las definiciones de lo privado y lo público, el adentro y el afuera, lo local y lo global, estén adoptando nuevas formas en el capitalismo tardío.

Vivimos actualmente en un escenario donde la diversidad social y los derechos básicos como el trabajo y la ciudadanía se prestan a la cuantificación y a la gestión socioeconómica, en un momento en que las formas de globalización hegemónicas requieren tanto de la fluidez como de identidades férreas, de personas versátiles y flexibles, pero asertivas y orientadas a la resolución de problemas, sin por ello dejar de utilizar su sensibilidad, empatía o, en definitiva, "inteligencia emocional".

Estas pequeñas pinceladas dibujan parte del contexto socioeconómico en el que, sin que existan precedentes, se muestra tanto interés por los planes de igualdad, por la coeducación y la paridad y, en general, por el reconocimiento, respeto y fomento de la diversidad social. Sin embargo, en dicho contexto las relaciones de género cobran un triste protagonismo cargadas de concepciones profundamente discriminatorias que permiten privilegios a unas personas y sostienen la exclusión de otras. Desde estas concepciones generales y básicas, no es difícil vislumbrar que haya

³ Véase al respecto: De Sousa Santos, B. (2003): *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Vol. 1, Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (Col. Palimpsesto: Derechos humanos y desarrollo, n. 18).

⁴ Estarás, S. y Estella, I. (2003): "...como perros- trauma, humillación y producción del sujeto contemporáneo". En: Intervento / Orlando Fernández (coord.) *Inéditos. 3 proyectos expositivos de arte emergente*. Madrid: Editorial Obra Social Caja Madrid.

grupos humanos en los que inciden las circunstancias del abuso, el maltrato, la agresión y el asesinato. En fin, hechos de violencia y abuso como el de Ana Orantes, el alto precio que tuvo que pagar por transgredir la hegemonía de género, al hacer públicos sus conflictos y las agresiones que sufría, fueron motivos suficientes para dejar atrás la mirada psicológica cientifista, tan a menudo indolente hacia las dinámicas de género.

El contenido del libro *Relaciones de Género: Psicología, Educación y Desarrollos* despliega una mirada sensible a las relaciones cambiantes de género desde diferentes propuestas teóricas y prácticas profesionales. El libro está dividido en tres partes y contiene once capítulos que pasamos a presentar.

La Primera Parte, bajo el nombre: "**Contenidos y sensibilidades curriculares de Género**", incluye cuatro capítulos que revisan los contenidos curriculares, las políticas a las que responden y las formas que adoptan las relaciones de género en las transmisiones de estos contenidos (por ejemplo, en los libros de texto).

El capítulo primero "La imagen del mundo: La representación de mujeres y varones en textos de la ESO" es de Nieves Blanco, profesora de la Universidad de Málaga e investigadora, en los últimos años, de las formas de participación en el aula, las preconcepciones del alumnado y el sexismo en los textos escolares. En el capítulo cuenta cómo explicar a un extraterrestre que viene por primera vez a la Tierra la complejidad de la educación escolar y los compromisos que contienen los libros que en ella se estudian. Se enfrenta a la difícil tarea de explicar a este *alien*, a partir de los libros llamados de texto, utilizados en instituciones llamadas escuelas, cuáles son las características más importantes de unos personajes llamados humanos hombres y otros llamados humanos mujeres. Termina "invirtiendo" los términos y preguntando ¿qué necesitaríamos saber para poder entender lo que encuentra el extraterrestre? Nieves Blanco recurre a claves histórico-culturales para situar los hechos a la vez que para buscar nuevas alternativas.

El capítulo segundo, "Transversalidad e igualdad de oportunidades en el texto escolar", lo presenta Mayte Bejarano, profesora-tutora en la UNED de Educación Social y en Programas de Formación en Castilla-La Mancha, y que ha investigado la formación de las mujeres en el ámbito rural. Desde una perspectiva mancomunada, aporta algunas de las iniciativas de formación profesional emprendidas por Asociaciones de Mujeres en la Comarca de Cabañeros, y el modo en que estas iniciativas son transmitidas a las mujeres más jóvenes. A partir de observaciones de participantes, entrevistas y análisis de documentos, la autora elabora una Unidad Didáctica (UD) con el propósito de transmitir y consolidar en las jóvenes las socializaciones perseguidas por sus mayores. Para ello, promueve un aprendizaje significativo sensible a las peculiaridades de la comarca, como ilustran los personajes que

aparecen a lo largo del texto: *Bellota y Cabañito*. Asimismo recurre a técnicas didácticas que favorecen la coeducación a través de la presencia de personajes tanto varones como mujeres históricamente relevantes, el uso del lenguaje no antropocéntrico y representaciones no estereotípicas de género en las imágenes e ilustraciones.

El tercero y cuarto capítulo (éste junto a otras colaboradoras) lo elaboran Montserrat Moreno Marimón y Genoveva Sastre, profesoras de la Universidad de Barcelona, que han aportado numerosos trabajos acerca de la pedagogía operatoria al igual que sus orientaciones hacia las intervenciones educativas comunitarias y populares. En 1986, Montserrat Moreno Marimón nos sorprendió con la publicación *Cómo se enseña a ser niña en la escuela*, texto claro y preciso acerca de la transmisión sexista en las aulas escolares. Otras muchas publicaciones de ambas autoras se han ido sucediendo durante estos años y siempre tratando de contribuir a la comprensión de los procesos del desarrollo social y educativos.

En el capítulo tercero "Visión de la enseñanza desde otra identidad", las autoras muestran un giro hacia el estudio de los sentimientos que, aunque basados en la tan adulada como cuestionable noción de inteligencia emocional, lo encauzan desde una perspectiva social bien distinta. Tras un agudo análisis, ilustran cómo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se mantiene y trasmite lo público, lo cognitivo, lo científico y lo masculino en detrimento de lo privado, lo cotidiano, lo afectivo y lo femenino. La sustentación de estas asimetrías ha dado lugar a la promoción de unos conocimientos olvidando otros y de unas conductas sobre otras. En definitiva, este capítulo denuncia transmisiones desiguales en torno al género y plantean alternativas para potenciar nuevos modelos educativos.

En el capítulo cuarto, "Relaciones interpersonales y cultura de género", Genoveva Sastre y Montserrat Moreno Marimón, Barbara Biglia, Teodosia Pavón y Asunción León -de la Universidad de Barcelona- presentan parte de los estudios llevados a cabo en el proyecto de investigación "Violencia y conflictos interpersonales", subvencionado por el Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y del Género (Plan Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico). A partir de una investigación realizada con estudiantes de Universidad de segundo ciclo, identifican similitudes entre lo que experimentan mujeres que han sido objeto de una injusticia social y aquellas otras que han sido maltratadas. El capítulo concluye denunciando la inexistencia de recursos y mecanismos de ayuda en los modelos identificados de socialización. Las autoras insisten en la necesidad de incorporar recursos alternativos en dichos modelos de socialización con el propósito de dar respuesta (o resistir) la violencia de género cada vez más visible en los ámbitos institucionales, educativos y domésticos. Según sus palabras: "La fuerza de la costumbre nos lleva a no cuestionar la norma, nos induce a diseñar fosos infranqueables entre la salud men-

tal y la patología [...] Sin embargo [...] La mayoría de individuos parecen estar más preparados para sufrir pacientemente los avatares de sus vidas que para resolverlos adecuadamente".

La Segunda Parte, titulada "**Relaciones de Género y Educación**", incluye cuatro trabajos realizados en el contexto del Seminario Genero/sa. Este Seminario, creado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada, en 1999, abre espacios de trabajo donde el alumnado tiene nombre y coparticipa activamente en la construcción de sus conocimientos así como en el análisis de sus propias asunciones y prácticas de género. Estos trabajos ilustran el modo en que las interpretaciones son indisociables de posiciones y relaciones sociales e ideológicas determinadas, y cómo la construcción de determinados significados contribuye al mantenimiento sistemático de relaciones de poder más o menos asimétricas que tiene como consecuencia la justificación de relaciones sociales de mayor o menor dominación.

El capítulo quinto, bajo el título "Leyendo Meridiana", fue coordinado por M^a Dolores Villuendas, profesora de la Universidad de Granada, miembro del Instituto de Estudios de la Mujer de dicha Universidad y coordinadora del Seminario Genero/sa, que ha investigado en procesos de aprendizaje relacionados con la construcción del conocimiento social (nociones económicas, ecológicas y de género). El capítulo es producto del trabajo realizado junto con distintos grupos de estudiantes formados por: Ana Isabel Delgado, Irene García y Raquel Vega; Sonia Márquez, José David Seguí y Sandra Sillero; Natividad Correa y Silvia Haro; Noelia Arenas, Victoriano Mármol, M.^a Auxiliadora Martínez y Eva M.^a Romero; Ana Belén Alcalde, Desirée Jiménez, Sonia López-Rubio y Carmen Sánchez.

Este capítulo recoge las interpretaciones de los estudiantes de los contenidos de la revista *Meridiana*, editada por el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), perteneciente a la Delegación de Educación y Cultura de la Junta de Andalucía, y que recopila artículos y cuestiones de interés para las políticas de desarrollo dirigidas a mujeres. Conviene reconocer que las apreciaciones que los/las estudiantes hacen de los contenidos de *Meridiana* no son representativas de todos/as los/as jóvenes. Sin embargo, ilustran vivamente el modo en que un grupo de jóvenes en un contexto de enseñanza-aprendizaje concreto llegan a valorar y negociar cuestiones tanto de género como de mujeres. Ejemplos de estas interpretaciones son las sospechas que les suscita la consideración de la mujer como el sexo débil que contrae "enfermedades" como la anorexia o la menopausia, identificando, por ejemplo, el uso y abuso de la relación establecida entre medicalización y feminidad. Otra cuestión es como los/las estudiantes ven los diccionarios como fuente transmisora de visiones androcéntricas. Lo que aclaran diciendo: "Ya se sabe que no hay igualdad de tratamiento lingüístico. Se niega la feminización de la lengua y al hacerlo se están rechazando los cambios sociales y culturales que también tiene su reflejo en ella". Comentario que

surge al constatar que el diccionario de *Microsoft Word* recoge grandes diferencias en la definición de términos que se distinguen sólo en el género al que se refieren. Por ejemplo: <<**Entretenida:** concubina, manceba, querida, mantenida y amante; **Entretenido:** gracioso, alegre, ameno, distraído, cautivante, interesante, chistoso, sugestivo, dicharachero, bromista>>.

El capítulo sexto "Interpretación de las diferencias de género" está coordinado por Esperanza Osuna, psicóloga que ha trabajado para las políticas de igualdad en la Junta de Andalucía e investigado la participación de la mujer en política, y que es también colaboradora del Seminario Genero/sa. Para este trabajo contó con la participación de las siguientes estudiantes: Elena Cuberos, Amalia Fernández, Inmaculada Fernández, Gema Frichi, M.^a del Carmen García, Pilar Martín, Sonia Márquez, Cristobalina Ortega, M.^a del Carmen Palma, Patricia Pérez y Cristina Puebla.

El capítulo analiza entrevistas realizadas a una muestra de jóvenes, adultos y mayores de ambos sexos. Este tipo de ejercicios permite al estudiantado familiarizarse con aspectos metodológicos y técnicas de investigación, además de desarrollar interpretaciones y ponerlas en común con el resto del grupo. A su vez aporta un espacio curricular para desarrollar una mirada analítica sensible a las relaciones de género y sus problemáticas en relación con grupos sociales de distintas edades. El grupo podría haber atendido a nociones de clase social y, por ejemplo, a las distintas preferencias sexuales tanto de los entrevistadores como de las personas entrevistadas. No obstante, la sensibilidad de género aparece aquí igualmente relacionada con aspectos metodológicos: en lugar de concebir los materiales aportados por las entrevistas como mero objeto de investigación, a merced de procesos de interpretación subjetiva; se muestra una vez más que estos objetos de estudio nos hablan, nos interpelan desde su fuerza social, desde su cercanía. Por tanto, este tipo de prácticas educativas e investigadoras invitan a agudizar la mirada subjetiva y cualitativa. También permiten problematizar o matizar los modos propios de pensar, vivir y actuar en las relaciones de género.

El capítulo séptimo, "Las mujeres y el mundo laboral", coordinado por José A. Liébana, profesor de la Universidad de Granada y colaborador del Seminario Genero/sa, ha investigado en la construcción de las diferencias en el desarrollo del conocimiento económico y ecológico. Contó para este trabajo con la participación de las estudiantes Ana Arazo, Begoña Enríquez, Sonia García, Sonia López, Sonia Márquez, M.^a Carmen Moreno, Raquel Navarro y M.^a Teresa Pérez. Tomando como referencia el Informe Petras (1999), se analizan las explicaciones y opiniones sobre la situación laboral de dos colectivos de mujeres de distintas edades que están desempeñando empleos con bajo nivel de remuneración, con el propósito de detectar posibles diferencias intergeneracionales. Entrevistadas y retomadas las concepcio-

nes de estos dos colectivos, el trabajo establece relaciones entre las incidencias y las aspiraciones que presentan dichas mujeres y las características del contexto político-económico. El capítulo hace una continua llamada a la discriminación que han padecido y siguen padeciendo las mujeres en la esfera sociolaboral. Por último, sitúa esta discriminación en relación con el sistema social reproductor contemporáneo y el hecho de que el trabajo de las mujeres es la principal fuente de ingresos para el 30% de los hogares del mundo, y que, en el entorno europeo, el 60% de las trabajadoras aportan la mitad o más de los ingresos del grupo familiar.

El capítulo octavo, "Estudiantes escriben e interpretan el feminismo", aporta reflexiones e interpretaciones acerca del feminismo desde una mirada discursiva. Coordinado por M^a Dolores Villuendas, Macarena Puerta y Raquel Rodríguez, psicólogas colaboradoras del Seminario Genero/sa, cuenta con la participación de los/as estudiantes Cristina Avilés, J. Alberto Carrasco, Virginia Contreras, Wu Fang, Aurora Toral y Lourdes Torres. A pesar de algunas reticencias iniciales a adentrarse en debates y propuestas feministas, que algunas voces en el grupo consideraban "antiguas" y parte de un pasado de desigualdades de género superado, el debate y la reflexión acerca del feminismo encontraron espacio y fundamento. El trabajo se centró en la lectura de unas reflexiones acerca del feminismo escritas por compañeros y compañeras del curso anterior. En una fase posterior, se acordó convertir en textos las interpretaciones de estos textos, recogiendo en ellos lo que este grupo consideraba de mayor relevancia e interés. En este segundo momento, y siguiendo determinadas pautas metodológicas, las identificaciones e interpretaciones⁵ comenzaron a fluir y a dar sentido al contexto de relaciones dónde surgió el movimiento feminista y al porqué de su interés y trascendencia sociocultural a lo largo de los últimos siglos.

El capítulo muestra cómo el proceso de identificación de los discursos y sus significados en las relaciones sociales que los mismos textos mantienen y fomentan, requieren, necesariamente, de una perspectiva sociohistórica: "Las sufragistas lucharon por el voto femenino" y "los movimientos feministas provocaron una corriente de opinión favorable a los derechos de la mujer". Las interpretaciones y análisis precisan igualmente de una mirada reflexiva y capaz de complementar o matizar, por ejemplo, algunas de las opiniones (o reticencias) iniciales dentro del propio grupo de investigación: "La sociedad hace que el feminismo sea considerado como algo tan radical y detestable como el machismo" y "el lenguaje es también una forma de discriminación".

Por último, la Tercera Parte, titulada "**Relaciones Disciplinarias y de Género en la Psicología**", revisa los supuestos científico-teóricos bajo los que se muestran

⁵ Parker, I. (1996): "Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana". En: Gordo López, Á.J. y Linaza, J.L. (coord.): *Psicologías, Discursos y Poder (PDP)*. Madrid: Visor.

el conocimiento y las prácticas psicológicas. Plantea que el conocimiento psicológico, por mucho que le pese, es un conocimiento profundamente social y al servicio de los distintos órdenes socioeconómicos. Así lo exponen estos capítulos, cuyos autores, además de una larga trayectoria común en la Unidad del Discurso (Universidad Metropolitana de Manchester), comparten una mirada atenta a las condiciones sociales, económicas y políticas en la que se fragua el conocimiento y las prácticas, y el modo en que estos conocimientos y prácticas (de género) están inevitablemente vinculados a ejercicios de poder, de regulación y de resistencia.

El capítulo noveno "Infancia y subjetividades políticas contemporáneas" corre a cargo de Erica Burman, profesora de Psicología de la Universidad de Manchester, coordinadora de la Unidad del Discurso y del Centro de Investigación de Estudios de la Mujer. El capítulo revisa representaciones normativas de infancia y la forma en que se constituyen a través de relaciones institucionales. Plantea que la Psicología del desarrollo y de la educación ha contribuido de forma específica a patologizar las diferencias, en su afán por abarcar las regularidades y el curso normal del desarrollo. De esta forma, dirige nuestra mirada al modo en que la preocupación por lo "general" y lo "abstracto" de los modelos psicológicos y económicos del desarrollo ha sido crucial para que se produzcan explicaciones del desarrollo, al margen de las condiciones sociopolíticas. Fiel a su compromiso con lo singular, lejos de las abstracciones psicoevolutivas, Burman analiza textos y documentos "locales", es decir, próximos a su contexto social y personal, ilustrando cómo las cuestiones del desarrollo evolutivo son igualmente cuestiones de género, y cómo discursos acerca del género y el desarrollo están igualmente entrelazados con discursos de desarrollo económico. Finalmente, plantea que "si este tipo de enfoques **no llega** a suscitar un mínimo de interés o debate, al menos entre nosotros/as con cierta influencia o poder-educativo, investigador, de gestión-, será una muestra más de la hegemonía del orden mundial dominante, y de nuestra complicidad con dicho orden".

El capítulo décimo, "La gestión psicosocial de la diversidad sexual y de género", de Ángel J. Gordo, profesor durante varios años en la Universidad de Bradford y, actualmente, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, ha investigado las relaciones entre construcciones de género y distintas modalidades de avances tecno-científicos. Son conocidos sus trabajos sobre los discursos y las retóricas de género que rigen los programas de cambio de sexo. El capítulo comienza cuestionando en qué medida los conocimientos científicos y psicológicos participan en la construcción y gestión de las diferencias sexuales y de género, y hasta qué punto estas diferencias obedecen a condiciones socioeconómicas específicas. Para abordar estas cuestiones, toma como punto de partida los primeros estudios psicosociales sobre las diferencias sexuales y de género desarrollados a comienzos del siglo XX. Al igual que Burman, plantea que gran parte de la investigación psicosocial sobre el género abstrae sus hallazgos de dinámicas

sociales más amplias, ignorando de este modo las condiciones de posibilidad de sus propios conocimientos. La última parte del capítulo presenta, a grandes rasgos, aproximaciones que contemplan el género como un conjunto de actividades, relaciones y procesos de identificación, sirviéndose para ello de los *Teletubbies*, un programa televisivo infantil de gran impacto mediático. El trabajo termina planteando una cierta cautela hacia las mismas posturas de género que parece defender, preguntando "en qué medida las concepciones y las vivencias relacionales de género anticipan nuevas formas de gestión de la diversidad social".

El libro concluye en el capítulo undécimo: "Psicología crítica y conexiones críticas", con la participación de Ian Parker, profesor de la Universidad Metropolitana de Manchester, coordinador junto a Erica Burman de la Unidad del Discurso, y una de las figuras más representativas de la Psicología Crítica internacional. El capítulo comienza planteando los fundamentos de una Psicología Crítica, a través de una revisión histórica de distintos centros críticos, sus ramificaciones, límites y conexiones en el momento actual. Además, organiza y sitúa los límites que diferencian a las formas académicas y profesionales en la disciplina psicológica, ya que -según Ian Parker- una mirada crítica en psicología no se limita a cuestionar los conocimientos y los enfoques dominantes en la disciplina. A su vez, es preciso encarar las prácticas de opresión, exclusión, poder, abuso profesional e injusticia social en los que la Psicología participa. Esta perspectiva, evidentemente, es de gran interés para el estudio de las cuestiones del feminismo, más aún si sabemos que la Psicología Crítica, en su vertiente radical, encuentra en el feminismo y en el activismo de gay y de lesbianas unos de sus principales recursos críticos. En palabras del autor: "bajo la forma de una 'Psicología Gay o de Lesbianas', en la última década, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña, ha sido un recurso y un foro importante para la gestación de envites prácticos e ideológicos contra la disciplina [psicológica]".

Este libro, pues, aunque de modo distinto en cada una de sus secciones y capítulos, aborda también los aspectos institucionales y sociopolíticos imprescindibles a la hora de entender las relaciones de género desde perspectivas psicológicas y educativas. Sus contenidos apuestan igualmente por la urgencia de seguir elaborando respuestas y aportar soluciones locales, pero también legales e institucionales. Por tanto, a lo largo de estas páginas, se presentan alternativas a conocimientos y visiones consolidadas de género, y de temas afines, a través de diferentes concepciones que convergen, desde su parcialidad, en aportar una mirada atenta y consecuente con las problemáticas de género.

Ángel J. Gordo López, M^a Dolores Villuendas

PARTE I:

**CONTENIDOS Y SENSIBILIDADES
CURRICULARES DE GÉNERO**

CAPÍTULO 1: LA IMAGEN DEL MUNDO: LA REPRESENTACIÓN DE MUJERES Y VARONES EN TEXTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Nieves Blanco

No es infrecuente que lo que tenemos más cerca nos pase más desapercibido, le prestemos menos atención o nos suscite menos preguntas que algo novedoso o desconocido. Así que no me parece mala idea tratar algo conocido como si lo viéramos por primera vez. Eso es lo que pretendo en este trabajo, al presentar los resultados de una investigación sobre la representación de las mujeres y los varones en una amplia muestra de libros de texto del primer ciclo de ESO.¹

Así que iniciemos un ejercicio de imaginación y supongamos que eres una persona de otro mundo, un extraterrestre, que llegas a la tierra cuando está a punto de terminar el siglo XX. Imaginemos que tienes poco tiempo y que tu misión es hacerte una idea, lo más clara y ajustada posible, de qué tipo de mundo es éste al que has llegado, cómo está estructurado, qué tipo de personas viven en él, cómo han llegado a ser quienes son, qué actividades son las que realizan, qué habilidades poseen, qué características las definen.

Tú y quienes te han enviado habréis de decidir a qué lugar concreto es conveniente que vayas y qué tipo de procedimientos debes utilizar para maximizar el aprendizaje en, ya lo hemos dicho, un tiempo muy limitado. Así que entre todos habéis decidido que irás a un lugar, a una institución, que en la tierra llaman escuela.

Mirando la escuela y los libros de texto

¿Por qué ir a la escuela en lugar de ir a una familia, al ejército, a una iglesia, a un sindicato, a una empresa? Porque la escuela es el lugar creado especialmente en

¹ La investigación fue financiada por el Instituto Andaluz de la Mujer y desarrollada durante el año 1998. Aunque la dirección de la misma ha sido mi responsabilidad, he contado con la colaboración de Alejandro Torres, Cristóbal Márquez, Irene Muñoz, Mari Carmen Piédrola, Pablo Bujalance y Sabina Habbeger. El informe completo de este trabajo puede consultarse en Blanco, N. (2000).

las sociedades modernas para lograr que las generaciones jóvenes aprendan lo que necesitan saber para llegar a formar parte de esa sociedad, conociendo su cultura y habiendo desarrollado tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes que se consideran imprescindibles tanto para el buen desarrollo personal de los individuos jóvenes como, quizá fundamentalmente, para la propia supervivencia de la sociedad. Este tipo de "actividad" siempre ha tenido lugar, pero lo que es nuevo es que se requiera una institución específica para hacerlo posible, puesto que la complejidad de la organización social impide un aprendizaje directo. En este sentido, la escuela constituye un espacio "artificial" que permite la reproducción de la cultura.

Esta tarea se cumple a través de múltiples mecanismos conectados: la propia forma de organizar la escolaridad, los ritos escolares, la existencia de unas formas definidas de relacionarse, de establecer las pautas de comunicación, la exigencia de evaluar todo lo que se hace y, de modo muy específico, a través de la selección y la organización pedagógica de la cultura social para ser transformada en conocimiento escolar. Ese conocimiento escolar es una creación social y no sólo científica, porque es producto de una inevitable selección que, en sociedades jerarquizadas como las que conocemos, es guiada por valores que responden a la visión de lo que es importante por parte de los grupos sociales con capacidad para decidir. Esto es muy importante, porque ese conocimiento escolar tiene como función representar el mundo para que sea conocido por las generaciones jóvenes.

Insistimos en la falta de tiempo, así que habéis decidido que en lugar de pasar años y años en la escuela lo que harás será trabajar con los libros que en ella se utilizan. Averiguas que puede tratarse de libros de lectura, de diccionarios, de enciclopedias, de algunos ensayos, pero, sobre todo, lo que habéis descubierto es que hay un tipo de obras que son muy abundantes, tanto como para que cada una de las personas que acuden a la escuela tenga los suyos propios: se trata de los libros de texto.

¿Por qué elegir los libros de texto? Los libros de texto constituyen la herramienta creada para recoger y presentar a los escolares la cultura seleccionada para ser transmitida. El historiador Jacques Le Goff (1991) ha dicho que estos libros constituyen un documento privilegiado para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo. Y tiene razón porque los libros de texto contienen visiones particulares (en cuanto definidas) del mundo, de la sociedad, de las parcelas de realidad que merecen la pena ser destacadas, y tratan de mostrar cómo es el mundo, cómo podemos conocerlo, cómo ha evolucionado, quién ha contribuido a conocerlo y a hacerlo avanzar. En definitiva, los libros de texto tratan de decirnos cómo son y cómo deben ser las cosas, quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir.

Así, pues, elegir los libros de texto tiene sentido, porque su función es tratar de representar, de reflejar la realidad, mediante una selección del conocimiento que se

considera más valioso (por tanto, recogen el conocimiento legítimo y legitimado social e institucionalmente), organizado y presentado de manera didáctica para que pueda ser más fácilmente aprendido por las personas más jóvenes de una sociedad.

Sin duda, y cada vez en mayor medida, en algunas sociedades hay más fuentes para conocer la realidad. Pero ninguna de ellas tiene, como sí lo hacen los libros de texto, esa legitimidad. Tampoco esas otras fuentes pretenden, al contrario que estos manuales, recoger la totalidad de lo que puede y merece la pena ser conocido.

Con toda esta información, vas a la escuela y te colocas ante diversos libros de texto: eliges una selección de 56 de ellos, que corresponden a lo que aquí en la Tierra se refieren a la etapa de ESO, y que son ampliamente utilizados por los escolares.²

¿Qué será lo que aprenderás con esos libros? ¿Qué ideas desarrollarás sobre el mundo "terrácola" y sobre las personas que viven en él?

LAS PARCELAS

En primer lugar, que la realidad parece no ser aprehensible en su globalidad, sino que está abordada en "parcelas" que se ocupan de una parte definida de la realidad; esas parcelas son más amplias en los primeros estadios de la escolaridad y van haciéndose más pequeñas y más específicas a medida que se avanza en ella. Así, y en la etapa que hemos elegido para trabajar, el mundo está dividido en las parcelas de: Ciencias Sociales (C. S.), Ciencias Naturales (C. N.), Lengua y Literatura (L. L.) y Matemáticas (MAT.).

Y descubrirás que, en los libros de tales parcelas, que en la tierra se llaman áreas de conocimiento, hay diferencias importantes. Así, en los de Ciencias Sociales, descubrirás que se habla de cuestiones relativas, en primer lugar, a asuntos políticos (30%) (esto es, asuntos ligados a la organización de los territorios y los Estados, a tareas de gobierno y legislación, a las relaciones entre pueblos y comunidades); en los textos de Lengua y Literatura encontrarás mayoritariamente información sobre cuestiones y personajes ligados a la producción y consumo de cultura; en los de Ciencias Naturales hallarás que casi la mitad de la información se refiere a actividades relativas al conocimiento científico y tecnológico (véase Tabla 1).

² Los textos corresponden a cinco materias diferentes (Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Educación Física), editados por seis editoriales y publicados entre 1996 y 1997. Para su análisis hemos utilizado el instrumento elaborado por el equipo que coordinó Marina Subirats (1993), que se ha modificado y adaptado para las necesidades específicas de esta investigación.

Tabla 1. Ámbitos de acciones de los personajes por áreas (%)

	C.S.	C.N.	L.L.	MAT.	E.F.
A. religioso	11	1	2	1	2
A. doméstico	7	27	16	15	8
A. político	30	1	6	4	1
A. militar	12	0	3	1	2
A. científico	8	52	3	21	8
A. cultural	14	7	59	19	23
A. económico	16	4	6	21	1
A. lúdico	0	6	4	18	54
A. social	3	1	1	0	0

Descubrirás también notables diferencias en cuanto a los seres de los que se habla; aunque ahora no puedes detenerte mucho en ello, te resultará evidente que hay diferentes personajes y diversas formas de referirse a ellos. Una de esas diferencias, y parece que puede ser importante, es que hay personas que son varones y otras que son mujeres, y que los primeros son más numerosos que las segundas.

Pero, además, y siendo este aspecto igual para todas las áreas, no podrás dejar de pensar que hay algunas en las que esos personajes tienen más importancia que en otras o, quizá mejor, que algunas se refieren a asuntos en los que los personajes tienen menor protagonismo, o menor incidencia en la sociedad. En cualquier caso, los datos te indicarán que en Educación Física, Matemáticas y Ciencias Naturales es menos probable encontrar personajes que en Ciencias Sociales y en Lengua y Literatura (véase Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia de aparición de personajes (%)

	C.S.		L.L.		C.N.		MAT.		E.F.	
Varones	2012	30%	2063	38%	251	23%	722	37%	144	13%
Mujeres	284	4%	721	13%	116	11%	428	22%	49	5%
Colectivo	54	2%	177	3%	31	3%	67	3%	136	13%
M. Genérico	2710	41%	1616	30%	389	36%	554	28%	601	55%
Genérico	1001	15%	711	13%	284	26%	141	7%	122	11%
Instituciones	554	8%	120	2%	12	1%	40	2%	31	3%
TOTAL	6634	100%	5413	100%	1083	100%	1952	100%	1083	100%

Estos personajes pertenecen a diferentes grupos de edad y, tal como los presentan los libros que tienes en tus manos, el grupo más numeroso (¿el más importante, quizá?) es el de las personas adultas (véase Tabla 3).

Tabla 3 . Grupos de edad representado (%)

	C.S.	L.L.	C.N.	MAT.	E.F.
Infancia	4	3	8	7	3
Juventud	3	13	11	20	37
E. adulta	90	80	80	70	60
Ancianidad	3	4	1	3	0

No obstante, con esta primera constatación puedes hacerte una idea global del tipo de mundo en que estás y de quiénes son y quiénes han sido las personas que lo habitan. Ya has averiguado que hay personas que son varones y personas que son mujeres.

PERSONAJES PROTAGONISTAS

¿Quién habita y tiene protagonismo en este mundo? Los personajes más habituales son identificados a través de una fórmula conocida como masculino genérico (1 de cada 3). Éste es un recurso lingüístico que no siempre permite saber de quién se está hablando ni si -como en teoría debe suceder- realmente se utiliza para referirse a un colectivo mixto del que forman parte tanto los varones como las mujeres. Esa dificultad procede de dos fuentes: a) formalmente no hay ninguna diferencia entre el modo de nombrar a un grupo de varones y a un colectivo que también incluya a las mujeres; b) con mucha frecuencia necesitarías conocer previamente el contexto del que se está hablando para poder tener seguridad de a quién se refiere ese masculino genérico (esto es muy problemático porque la función del texto, precisamente, suele ser ofrecer ese conocimiento inicial). En todo caso, lo que está claro es que esta forma de referirse a los personajes hace visibles a los varones y oculta la presencia de las mujeres. Ante esta situación no puedes evitar preguntarte por qué se utilizan con tan poca frecuencia recursos lingüísticos que resolverían estos problemas. Y existen dos soluciones lingüísticas: los genéricos y nombrar explícitamente a mujeres y varones.

Estos (posibles) colectivos con genérico masculino y los varones considerados individualmente (que constituyen otro tercio de los personajes) son, en una proporción muy grande (8 de cada 10), personajes adultos.

¿A qué se dedican estos personajes y cuáles son las ocupaciones en virtud de las cuales se les reconoce? Las actividades de creación cultural y científica, así como las actividades políticas, de gobierno de Estados, territorios y/o comunidades son las que están más presentes. Te preguntas: ¿Significará esto que son las más habituales o las más importantes? Te llama la atención la poca presencia (¿importancia?) que tienen las ocupaciones vinculadas a lo doméstico, al mundo de la casa, de la reproducción y del cuidado de las personas (ocupan el último lugar entre todas las que se mencionan).

CONTEXTOS O ÁMBITOS DE LA REALIDAD

Todo personaje aparece siempre ligado a un contexto, a un ámbito de la realidad en el que adquiere importancia y desarrolla sus acciones. El más importante ámbito de la realidad, del que más se habla, en el que más protagonistas hay en los manuales, es el cultural y artístico. Después está el político-militar.

El mundo público parece ser más importante, más valorado, que el doméstico y el privado. Adviertes igualmente que las parcelas de realidad ligadas a lo intelectual están mucho más presentes que las que hacen referencia a lo manual. También te resulta muy evidente la escasa presencia de los aspectos que se refieren a la afectividad, a los sentimientos, a las relaciones interpersonales (véase Moreno y Sastre en este volumen).

ACCIONES QUE REALIZAN

Las acciones más comunes de los personajes son de carácter intelectual y artístico (de utilización y creación de conocimiento), seguidas de acciones de dominación (ya sea sobre el territorio, sobre el entorno o sobre otros seres humanos). De nuevo constatas que, entre las acciones menos frecuentes, se encuentran las referidas al trabajo doméstico, al cuidado de la casa y de las personas.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PERSONAJES

Lo primero que te llama la atención es que, dada la poca frecuencia con que se adjetiva a los personajes, pareciera que quienes han intervenido -e intervienen- en la realidad son secundarios respecto a sus acciones. Se trata de sujetos "poco personalizados" o "impersonales". Esta idea se refuerza con los datos que obtienes: los rasgos de identificación más frecuentes son los gentilicios, los cuantitativos y numerales y los posesivos.

En síntesis, es probable que tus conclusiones indicaran que el sujeto de la historia, el personaje "tipo" protagonista de este mundo al que has llegado responde a los siguientes rasgos: Varón – Adulto. Que ejerce una amplia variedad de ocupaciones, entre las que predominan las de carácter intelectual frente a las manuales, sobre todo las de naturaleza cultural y política:

- Realiza ocupaciones que, en una gran proporción, lleva a cabo en exclusividad, es decir, que no están abiertas a las mujeres.
- Desarrolla actividades que, sobre todo, en el ámbito de lo público (creación cultural, ejercicio político).
- Se le caracteriza más por rasgos que le vinculan a un territorio (gentilicios) que por cualidades personales o asociadas a su actividad.

Pero, a estas alturas, tú ya sabes que, en este mundo que pretendes entender, los seres que lo habitan son sexuados: unos son varones y otros son mujeres. Y empiezas a intuir también que no sólo son diferentes sino que entre ellos hay una relación que no los hace equivalentes (esto es, la relación entre ellos es jerárquica). También sabes que estos seres desarrollan su identidad a lo largo de su infancia y adolescencia; en un proceso largo y con múltiples influencias y variables, van definiendo quiénes son, qué rasgos de carácter y qué habilidades resulta adecuado que desarrollen, qué tipo de actividades son posibles y convenientes, qué expectativas es razonable tener sobre su actividad y su vida futura. Conoces igualmente que la diferencia sexual no es el único elemento que define la identidad personal (también está la pertenencia étnica, religiosa, de clase). Y eres consciente de que la influencia de la escuela y el conocimiento que en ella se ofrece (muy fundamentalmente a través de los libros de texto), en este proceso de desarrollo de la identidad personal, es limitada y entra en relación (y con no poca frecuencia en contradicción) con la que tienen otras instituciones.

Con todas estas informaciones y con las precauciones que de ellas se derivan, te sigue pareciendo importante averiguar algo más sobre los posibles modelos de identificación que ofrecen estos libros para varones y para mujeres adolescentes (en cuanto reflejo de la realidad, pasada y presente, y de la intervención en ella de los seres humanos).

Modelos de identificación social para los varones

Si fueras un extraterrestre varón, encontrarías que en este mundo tendrías un lugar no sólo importante sino también privilegiado. Tanto que casi podrías concluir que no hay ningún ámbito o actividad en la que no estés en condiciones de intervenir.

Tal vez la primera constatación será la de que 8.5 de cada 10 personajes son varones: 3 en exclusividad y 5.5 más junto a mujeres (colectivos, masculinos genéricos y genéricos). Esto es, son personajes que constituyen modelos posibles de identificación socio-personal. Te resultará enormemente satisfactorio constatar que casi la mitad de los personajes varones de que se habla en los textos son hombres identificados por su nombre. Personajes singulares que han sido seleccionados porque han contribuido de algún modo definido a la evolución y al progreso de la sociedad (véase Tabla 4).

Tabla 4. Distribución de personajes masculinos

	Frecuencias	Porcentajes
Varones individuales anónimos	1698	32.7
Colectivo de varones anónimos	1017	19.6
Varones con nombre propio	2468	47.5
Colectivo de varones con nombre propio	9	0.2
TOTAL VARONES	5.192	100

La contribución de estos varones singulares se explicita, sobre todo, en las parcelas de la realidad de las que se ocupan las Ciencias Sociales y la Literatura. Si eres adolescente, parece que habrás de esperar a ser adulto para lograr pleno protagonismo (casi 9 de cada 10 de los que aparecen en los textos lo son). No obstante, tal vez te compense constatar que tienes a tu alcance prácticamente cualquier ocupación que desees; no te resultará difícil encontrar alguna de tu interés entre las 334 ocupaciones diferentes que aparecen en los textos y que abarcan desde obreros a dioses, panaderos, escritores, criados o embajadores. El 80% de estas ocupaciones sólo las realizan los varones, aparecen como exclusivas de ellos y no compartidas con las mujeres. Si, como estamos hipotetizando, los textos reflejan la realidad, te tranquilizará saber no sólo que tienes un amplio marco de opciones (que nadie te va a disputar), sino que tendrás muchas posibilidades de ejercer ocupaciones relacionadas con el gobierno y la producción de conocimiento cultural y científico. Ocupaciones muy valoradas socialmente, con una clara dimensión pública, y cuyo ejercicio requiere una preparación y unas cualidades expresas y definidas (escritores, filósofos, intelectuales, pintores, también matemáticos, investigadores, reyes, ministros, gobernantes). Son, igualmente, ocupaciones desde las que se ejerce una enorme influencia en las demás personas y que suponen una importante y visible contribución social.

A tenor de lo anterior, ya sabes que los ámbitos de la realidad en los que desarrollarás tus actividades, en los que te "moverás", serán sobre todo el cultural, el político y el científico-tecnológico. En el mundo de lo público, en definitiva.

Realizarás, sobre todo, acciones ligadas a la creación de conocimiento, otras más generales que denotan cambios de estado (en los objetos de las acciones) y que requieren la voluntad y la posibilidad de actuar, además de acciones de relación y de dominación, tanto sobre otros seres humanos como sobre instituciones o territorios. Hay muy pocas posibilidades de que tus acciones tengan por objeto las tareas domésticas, las del cuidado de las hijas e hijos y las acciones que implican resistencia-oposición (ya sea en el plano político, social o militar). Tampoco parece que vayas a ocuparte de cuestiones que tengan que ver con la protección y la acción social, con el mundo de la marginación o las situaciones de discriminación.

Los rasgos o características que con más frecuencia aparecen son los que te ligan a un territorio, aunque también los que indican una valoración positiva tanto del personaje como de la actividad que realiza. Quizá te enorgullezca (en términos de genealogía) saber que todos los personajes que han iniciado un camino, una actividad, es decir, aquellos a quienes se atribuye la "paternidad" de algo (ya sea la estadística, la historia, el andalucismo o la filosofía) son varones.

En cuanto a los rasgos de personalidad y carácter que se destacan, encontrarás que compartes muy pocos con las mujeres, esto es, que la mayoría son peculiares de los varones. Entre ellos, están la lealtad, la justicia, la sabiduría, la confianza, el ingenio, la sinceridad, la valentía, así como la crueldad, la avaricia, la cobardía, la maldad o el orgullo.

Modelos de identificación social para las mujeres

Si eres un extraterrestre mujer, es probable que no sientas tanta satisfacción, porque observarás que expresamente sólo 1 de cada 10 personajes es una mujer; aunque puedes ampliar casi otros 2 que también te incluyen junto a los varones. Si esto te parece limitado, aún descubrirás que puede reducirse más: en casi 1/3 (hasta el 23%) en dos editoriales; hasta el 20% en Ciencias Sociales y hasta alcanzar sólo el 13% en el texto, y que es donde se proporcionan las referencias básicas sobre la participación de las mujeres en el desarrollo de la vida social, histórica o cultural.

Es muy posible que pienses que las mujeres que te han precedido han tenido escasa intervención sobre la realidad (incluso puede que, en algún momento, tengas dudas sobre si había alguna mujer durante períodos amplios de tiempo o en territorios no menos amplios). En todo caso, esas mujeres parecen haber sido, en su práctica totalidad (8 de cada 10), anónimas. Esto quiere decir que lo que hicieron, su participación en la realidad viene definida por el hecho de que eran mujeres, no por las cualidades o las acciones específicas de ninguna de ellas (véase Tabla 5).

Tabla 5. Distribución de personajes femeninos

	Frecuencias	Porcentajes
Mujeres individuales anónimas	916	57
Colectivo de mujeres anónimas	427	26
Mujeres con nombre propio	255	16
TOTAL MUJERES	1.598	100

De las mujeres que se identifican por su aportación singular a algún campo de la sociedad, tal vez te sorprenda que: el 34% son personajes mitológicos o literarios; el 20% son diosas de diferentes religiones; otro 20% son escritoras; el 6% son reinas o han tenido algún papel ligado al gobierno o con posibilidades de ejercerlo (por dinastía).

En la misma proporción, encontrarás mujeres científicas (6%). También encontrarás un 7% de deportistas y constatarás que, en 6 de cada 10 casos, no constituyen un modelo de identificación social razonable, es decir, no constituyen genealogía válida para ti, puesto que representan papeles o cualidades no opcionales: no puedes elegir, ni trabajar para llegar a ser diosa, ni personaje mitológico o literario, ni tampoco reina (porque las que se te presentan lo fueron por motivos dinásticos). Dadas las circunstancias, es posible que llegues a pensar que, en tanto que ser singular y digno de contribuir al desarrollo social, los campos en que podrías participar serían la literatura, la ciencia o el deporte; pero quizá dudas acerca de si te merece la pena intentarlo dadas las dificultades que intuyes. Sólo así encontrarás alguna razón para que tan pocas mujeres hayan destacado en estos campos. En los textos no se indica nada que justifique las ausencias, por lo tanto, quizá tengas la tentación de pensar que no se trata de ámbitos de acción adecuados para las mujeres.

Te percatarás de que las mujeres aparecen, en primer y destacado lugar, realizando actividades ligadas a lo doméstico: son madres, hijas, hermanas, esposas. También se relacionan con la cultura, pero, sobre todo, como consumidoras de ella (parecen tener una gran fruición lectora). En cambio, son muy escasas las mujeres que aparecen en actividades vinculadas al ejercicio del poder y a la organización y participación política o a la creación científica.

Tu mundo, pensarás, tu ámbito de acción es el doméstico. No tanto el privado (que tiene que ver más con la disposición de espacios y tiempos para ti misma) puesto que tus actividades te vinculan con mucha frecuencia al servicio de otras personas. El abanico de ocupaciones que las mujeres han realizado o realizan en la actualidad en estas obras queda completo con 94. Algunas requieren cualificación y son consideradas de prestigio (doctora, diputada o escritora), pero la mayoría no exigen ninguna cualificación específica (ama de casa, madre, alumna o criada).

Aún así, has de saber que la mayor parte de esas ocupaciones también las pueden realizar los varones (7 de cada 10 ocupaciones femeninas también lo son masculinas). Te sorprende la falta de reciprocidad, porque recuerdas que los varones no sólo tienen un abanico más amplio de elección, sino que sólo comparten 2 de cada 10 con las mujeres. Y también, al contrario de lo que ocurriría si fueras un varón, las ocupaciones exclusivas de las mujeres son de baja cualificación cuando son de carácter profesional (administrativas, asistentes, enfermeras) o de escasa (cuando no nula) valoración social: ama de casa o niñera.

Siendo, como parece, su espacio social el doméstico, se entiende mejor que las acciones más representadas para las mujeres sean las que implican relaciones interpersonales. Y, en mayor medida que los varones, aparecen en contextos y acciones que suponen consumo de bienes, trabajo doméstico, organización de la familia, reproducción y cuidado de las personas y la casa.

Al igual que los varones, tampoco las mujeres aparecen calificadas con mucha frecuencia; menor, en todo caso, que aquellos. Y no se trata sólo de que se "cualifique" menos a las mujeres, sino que también la variedad de esos rasgos es muy exigua. No deja de resultarte preocupante que los más frecuentes sean los atributos que indican posesión, o más expresamente, que indican la pertenencia de la mujer a algo o a alguien. Esto es, las mujeres son definidas, en primer lugar, por la persona a la que pertenecen (madre de alguien, esposa de alguien, hija de alguien).

También, con mayor frecuencia que en los varones, se las define por sus atributos físicos o los que ofrecen alguna información sobre la capacidad (intelectual o manual), tanto con valoración positiva como negativa. En la misma línea aparecen rasgos que denotan estados de ánimo (vinculados, por tanto, al desarrollo y expresión de la emotividad). Es posible que tomes nota de que, al igual que ocurriría con los varones, hay cualidades que son exclusivamente femeninas: la generosidad, la fidelidad, la capacidad, la seguridad, la fragilidad, la tristeza, la coquetería (véase Burman en este volumen sobre la feminización de las niñas).

¿Qué necesitarías saber para poder entender estos datos?

Sin duda, lo primero que has de recordar es que el análisis que acabas de hacer es limitado. Esto es, hay en esos textos más aspectos de los que tú has tomado como referentes. Eso no significa que lo que has aprendido no sea "real", sino tan sólo que puede y debería complementarse. Así, por ejemplo, es posible que descubrieras que el mundo urbano tiene más presencia que el rural, que hay colectivos sociales y étnicos que no se mencionan, que los grupos sociales dominantes (con poder político, económico,

ideológico) están más representados que los de los trabajadores y las personas en situaciones de marginación. Si profundizaras en el análisis, descubrirías también la visión particular que se está promoviendo de la historia, de la ciencia, del ocio o del desarrollo.

Así, y limitándonos por ahora a los datos que has recogido, debes saber que estos libros de texto no reflejan la realidad actual y tampoco la pasada. Primero, la realidad es unitaria, aunque para conocerla hayamos tenido necesidad de fragmentarla; pero sería posible presentar el conocimiento de tal forma que ayudara a entender problemas específicos para los que sería necesaria la contribución de diferentes ámbitos o áreas de conocimiento. Algo que podría hacerse igualmente manteniendo esa fragmentación en áreas de tal forma que el contenido de los textos que has manejado se organiza más en torno a problemas que a "partes" de una disciplina. Lo que los textos reflejan es una construcción histórica de la realidad y un sistema de valores para seleccionar lo que es importante. Así podrás entender que no es que en períodos amplios o en ámbitos de la realidad no haya (o haya habido) mujeres -y en otros hombres- sino que su contribución no se ha considerado valiosa, digna de ser registrada y de pasar a formar parte de lo que la sociedad debe proteger y reproducir como sus elementos distintivos.

Ese sistema valorativo ha sido denominado como patriarcado, que significa "gobierno de los padres", y que ha establecido que el hecho de que los seres humanos nazcamos como mujeres y hombres nos hace no ya diferentes, sino desiguales. Una desigualdad que se conceptualiza y se materializa en una relación jerárquica entre hombres y mujeres, de tal forma que los primeros definen no sólo la naturaleza de la relación sino que sitúan lo masculino como la norma con respecto a la cual se establecerá la valoración de las mujeres, es decir, una desigualdad que universaliza lo masculino como sinónimo de lo humano. Este sistema conceptual y valorativo no es una realidad natural, como tampoco son naturales las prácticas que ha generado. Es una construcción social, un conjunto de ideas y de prácticas que -convertidas en hegemónicas- se reproducen a sí mismas y se autojustifican. Por eso es tan difícil de "ver" y de cambiar, porque las personas lo "materializamos" cada día y en cada una de nuestras actuaciones. Sin ser conscientes de ello.

Desde aquí es posible entender por qué los ámbitos culturales, políticos, de creación y dominio aparecen ocupados por varones; y por qué las mujeres se sitúan en el doméstico. Esto no significa que las actividades de creación y de dominio (político, ideológico, militar) sean mayoritarias en un grupo social o lo hayan sido en el pasado (y lo sean en el presente); quiere decir, sencillamente, que quien ha hecho la selección de lo que es importante las ha valorado por encima de las otras. Y, al mismo tiempo, que ha restado valor para todas aquellas actividades y ámbitos en los que tiene lugar la reproducción y el cuidado de la vida y de las personas: la reproducción de la especie, el cuidado de las criaturas en la infancia y de las personas enfermas o ancianas, la alimentación, las relaciones interpersonales y afectivas.

Con todo ello ya te resultará más fácil comprender que no es inocente que las actividades más valoradas sean las que se han asignado, no en virtud de la naturaleza sino del patriarcado, como propias de los varones; y que las menos valoradas hayan sido atribuidas a las mujeres. Pero ello tiene que ver con el sistema de valoración masculino y no con la naturaleza de la actividad valorada. Aún así, deberás saber también que ha habido muchas más mujeres, anónimas y con nombre propio, que han realizado contribuciones valiosas en esos ámbitos valorados como propios de los varones. Es decir, en todo tiempo ha habido mujeres científicas, gobernantes, literatas, es decir, mujeres que con su aportación han contribuido al avance social, científico y cultural de la humanidad.

Pero el sistema valorativo por parte del patriarcado no sólo ha restado valor a ámbitos y actividades realizadas por las mujeres (así ocurre cuando se prioriza en la ciencia los descubrimientos relativos a la industria sobre los que afectan a la conservación artesanal de alimentos), sino que ha ocultado la participación de las mujeres que han sido creadoras de pensamiento, de obras literarias o conocimiento científico. El patriarcado ha convertido un hecho natural, "crudo", como es la diferencia sexual, en la base de una relación desigual y jerárquica (ha creado el género). También ha creado, como lo expresa Celia Amorós (1997), dos universos simbólicos distintos, el de los iguales (para los varones) y el de las idénticas (para las mujeres). De acuerdo con ello, los varones se reconocen como individuos porque se reconocen como diversos y, en tanto individuos singulares, con capacidad de opinión y poder. Un individuo es alguien que tiene poder para nombrar y definir, tanto a las personas como a las cosas. Las mujeres, por el contrario, son conceptualizadas como idénticas, es decir, careciendo de individualidad y, por tanto, de diferencia entre ellas y del poder asociado a esa singularidad. Quizá ahora te resulte más sencillo dar sentido a ese dato que encuentras: los varones con mayor protagonismo son varones singulares, con nombre propio; en cambio, las mujeres más habituales son las anónimas, es decir, reconocidas en tanto que mujeres.

Los libros a los que has tenido acceso reflejan el sexismo desde el que han sido contruidos, tanto en el conocimiento que recogen como en las relaciones sociales que reflejan. Se denomina sexismo al conjunto de prácticas que se emplean en el seno de una sociedad patriarcal para mantener la dominación de un sexo sobre otro. Difícilmente podría ser de otra forma cuando los textos lo que hacen es recoger y reflejar una selección de la cultura, que es patriarcal y sexista. Diremos que son sexistas los conocimientos, las actitudes y los comportamientos que implican una discriminación sólo y exclusivamente en razón de sexo. Y recordemos que discriminar significa, como lo expresa Amelia Valcárcel (1997), "negar algo a alguien sin fundamento legítimo".

Ahora bien, los presupuestos y principios desde los que está elaborada la conceptualización y la legislación sobre la educación indican expresamente que la escuela, y los textos escolares, deben contribuir a superar el sexismo y, por tanto, deben contribuir a generar cambios que faciliten la creación de modelos sociales y de prácticas no discriminatorias. Pero, el sexismo, y la visión de la realidad que has recogido en los textos es sexista, limita las posibilidades de las mujeres y de los varones porque les ofrece una visión distorsionada de la realidad y, al no proporcionar argumentos para justificar las exclusiones que aparecen (tanto en presencia como en actividades), no permiten una crítica del pasado ni una transformación del presente. Más aún, y puesto que estos textos están dirigidos a adolescentes, en pleno proceso de construcción de su identidad personal y social, dificultan la creación de expectativas apoyadas en opciones amplias capaces de transformar el futuro propio y colectivo. En este terreno es fundamental tanto la eliminación de estereotipos (presentes en la sociedad y, como has visto, reproducidos en los textos), como la existencia de genealogía, el reconocerte en otras y/o en otros que te han precedido y que pueden constituir una referencia para darte opciones y la seguridad de que son legítimas (para ti y para los demás). Para los varones esa genealogía existe; para las mujeres es extraordinariamente limitada, hasta el punto de que realmente puede darse por inexistente, cuando no inválida, porque ofrece referencias no asumibles como opciones (reinas, diosas). Pero, en ambos casos, y con diferentes matices, esas genealogías son insatisfactorias.

Vivimos en relación, y la propia constitución de la jerarquía actual es relacional. Esto es, modificar el estado actual de cosas significa no sólo ampliar el campo de opciones de las mujeres sino también el de los varones. Claro que, al estar los varones en posiciones sociales de poder (en el pasado y en el presente), les resulta menos evidente que a las mujeres la negatividad de tal modelo; o quizá les "compense" esa pérdida en lo personal a cambio de lo que tienen en el ámbito social. Por eso, como señala Marina Subirats (1993), "muchos hombres tratan de mantener las formas de sexismo presentándolas como un hecho natural o indiscutible, y ridiculizan a las mujeres que luchan para eliminarlas de las relaciones sociales".

Sin duda, estos cambios son tan difíciles como necesarios. Siendo la escuela la menos sexista, probablemente, de todas las instituciones sociales, es complejo hablar de cambios que afectan a elementos tan sustanciales de la identidad personal y colectiva. Pero se impone, por legalidad y por justicia. Cambios que implican reconocer la diferencia sin que ello implique jerarquía, esto es, reconocer la diferencia y la paridad o equivalencia de los seres humanos. Somos diversos, las mujeres entre sí, los varones entre sí, y las mujeres y los varones, pero unas y otros tenemos igual valor e igual consideración. Es una relación en la que no hay jerarquía pero tampoco identidad, porque no somos intercambiables. Somos singulares porque somos diferentes.

Educación desde esta perspectiva, y construir textos que trabajen en esta dirección, significa cuestionar el modelo actual (el masculino) como único y como valioso. Es preciso construir otro en el que se integren valores femeninos y valores masculinos capaces de universalizarse como válidos y como opciones legítimas para cada individuo singular, libremente elegido. Para ello, es preciso que existan opciones, que existan genealogías y modelos de referencia suficientes e igualmente valiosos.

No es razonable, ni democrático, que la mitad de la humanidad (hablando en términos sexuales) haya acaparado para sí el poder de decidir qué es, qué puede y qué debe hacer la otra mitad, y cuáles son sus opciones legítimas. La enseñanza, y el conocimiento con que trabaja, debe modificarse para hacer posible esta exigencia ética y de justicia porque es un requisito -aún no satisfecho- para una sociedad democrática.

Por todo ello, podemos suscribir -porque es plenamente actual- lo que escribía Harriett Taylor en 1850: "Negamos el derecho de que cualquier porción de la especie decida por la otra porción, o cualquier individuo por otro individuo, qué es y qué no es la "esfera propia" de cada uno. La esfera propia es, para todos los seres humanos, la más ancha y la más alta que puedan conseguir. Y eso no se puede averiguar sin una completa libertad de escoger".

Bibliografía

- AMORÓS, C. (1997): *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- BLANCO, N. (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. En: Serie Estudios, 1 (13).
- LE GOFF, J. (1991): *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- SUBIRATS, M. (coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- VALCÁRCEL, A. (1997): *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

CAPÍTULO 2: TRANSVERSALIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL TEXTO ESCOLAR

Mayte Bejarano Franco

Durante la última década, se están produciendo importantes cambios en el medio rural que tienen su origen en las Estrategias Comunitarias de Desarrollo, basadas en Iniciativas y Programas Operativos (LEADER I y II; PRODER), cuyo objetivo principal es desarrollar de manera integral y equilibrada las zonas rurales, especialmente las más deprimidas. Estas estrategias de desarrollo están siendo positivas para las mujeres rurales, ya que los programas e iniciativas contemplan medidas prioritarias de atención para ellas. Entre otras medidas, se encuentran la formación y los incentivos para que creen sus propias empresas.

Las Estrategias Comunitarias se están desarrollando desde hace una década en la provincia de Ciudad Real. Son muchas las comarcas que se benefician de estas medidas y una de ellas es la Comarca de Cabañeros, a la que se le concedió la Iniciativa Comunitaria LEADER II en el año 1996. Esta comarca, ubicada al noroeste de la provincia de Ciudad Real, está formada por 10 pueblos.

En el marco de esta iniciativa, a mediados de 1998, surge la idea de elaborar una Unidad Didáctica sobre Cabañeros; para ello, el órgano gestor de la iniciativa llamado Concejo de Cabañeros encargó a una empresa de desarrollo rural y formación la elaboración de este documento. Esta empresa llamada REDES me encargó dirigir el proceso de elaboración, lo que hizo necesario llevar a cabo previamente un estudio socioeconómico de la Comarca de Cabañeros; o sea, realizar un proceso de inmersión en la zona sobre la que se iba a elaborar el documento didáctico. Debíamos elaborar un material didáctico de Ciencias Sociales para el primer curso de la ESO. Se configuró un equipo de profesionales y planteamos un estudio sociocultural de la Comarca que diera información sobre la composición de los pueblos, la cultura de la zona, el gobierno de la comarca, las características orográficas del entorno, las costumbres, recursos económicos y las características de la población. Lo que más destacamos de este trabajo, cuando estudiamos las características de la población, fue comprobar cómo en esta comarca había mujeres que estaban aprovechando la Iniciativa Comunitaria para llevar a cabo actividades poco frecuentes en mujeres rurales.

Basándome en esta investigación, este capítulo analiza el tratamiento transversal de la Igualdad de Oportunidades en los libros de textos escolares ubicados en el ámbito rural.

Repercusión de la estrategia comunitaria LEADER II en las mujeres de Cabañeros

La actividad de las mujeres de esta zona no comenzó con la creación de los Órganos Comarcales ni con la aprobación de la Iniciativa LEADER II. En el curso 1989-1990, por iniciativa del sindicato CCOO, se creó en uno de los pueblos una escuela taller para construir un albergue. Se pusieron en funcionamiento dos talleres de empleo-formación, uno de construcción y otro de guías de la Naturaleza. A estos talleres acudían ya mujeres y el resultado es que, hoy, muchas de ellas son las encargadas de gestionar los museos etnológicos de los pueblos de la Comarca y otras están trabajando en las oficinas de información del Parque Nacional de Cabañeros.¹

La Estrategia Comunitaria de Desarrollo está siendo positiva para las mujeres de Cabañeros, en su mayoría en situaciones de marginación y desigualdad. Las tasas de paro afectaban menos a los hombres que se beneficiaban más de los Planes Públicos de Empleo. Las mujeres, por su parte, no contaban con espacios ni apoyos para sacar adelante sus proyectos profesionales, sus trabajos domésticos no eran valorados, y cuando trabajaban fuera de casa lo hacían en tareas poco reconocidas y mal remuneradas. Además, tenían que enfrentarse con la idea fuertemente arraigada de ser, ante todo, madres y esposas. Generalmente no eran titulares de las explotaciones agropecuarias, no gestionaban empresas y la gran mayoría de ellas no disfrutaba de salarios ni de reconocimiento laboral.

En la Comarca de Cabañeros, han existido siempre mujeres muy cualificadas y con formación, pero han contado con pocas oportunidades y espacios para desarrollar sus posibilidades culturales y laborales. Esta situación está cambiando en toda la comarca. El colectivo de mujeres de esta zona, con edades comprendidas entre 20 y 40 años, está encontrando dichos espacios y oportunidades para poner en práctica sus ideas. Muchas de ellas están empezando a trabajar en su comarca a partir de la aprobación de proyectos de empresas presentados al LEADER. Otras mujeres están aprovechando la formación que se les ofrece desde esta Iniciativa y han empezado a gestionar los recursos que se encuentran en su entorno, accediendo a los espacios de decisión y participando de ellos. Como dato ilustrativo se puede decir que, en las pasadas elecciones municipales, hubo la mayor presencia de mujeres que se conoce en las candidaturas.

¹ Estas conclusiones se sacaron del análisis de datos del estudio sociocultural de la Comarca y de las conversaciones con habitantes y técnicos/as de la zona así como de las observaciones llevadas a cabo.

No menos interesante fue descubrir Asociaciones de Mujeres en los pueblos de la comarca, sobre todo una: la Asociación Comarcal de Mujeres de Cabañeros, cuya principal apuesta es la creación de empleo y el acceso a puestos de responsabilidad en condiciones de igualdad. Además de estas acciones, la Asociación de Mujeres ha solicitado a la Administración Regional que subvencione un programa formativo amplio, así como la elaboración de un estudio sobre las costumbres y tradiciones de la comarca. Así mismo, esta Asociación ha prestado apoyo para que las emprendedoras de la comarca puedan concretar sus iniciativas.

CAMBIAR EL MODELO, CAMBIAR LA TRADICIÓN

La transformación económica que están asimilando los pueblos de esta comarca contribuye al cambio que se está dando en el modelo de mujer. En este caso, el cambio radica en que, cada vez, más las mujeres están sabiendo aprovechar los mecanismos y oportunidades disponibles para llegar a alcanzar una situación de igualdad, ya que en los espacios y programas creados en Cabañeros, las mujeres están empezando a ser reconocidas por sus trabajos e iniciativas. Han dejado de ser invisibles, sus necesidades e intereses personales, que responden a la realidad concreta en la que viven, son cada vez más tenidos en cuenta.

Muchas mujeres rurales están viendo en el desarrollo rural una oportunidad de despliegue personal y profesional, y están adquiriendo protagonismo derivado de la puesta en marcha de sus iniciativas y del aprovechamiento de las oportunidades que se les presentan. Sin duda, el futuro en las zonas rurales pasa, en gran medida, por el papel que desempeñen las mujeres en los espacios públicos y sobre todo por la incorporación a la actividad económica, como actualmente está sucediendo en Cabañeros. Las gentes de esta zona se encuentran, por tanto, en un momento en el que el modelo de mujer está cambiando: cada vez hay más mujeres emprendedoras, con iniciativas, que van abandonando paulatinamente el modelo en el que se encontraban inmersas, un modelo lleno de connotaciones tradicionales.

La Asociación Comarcal de Mujeres y la Iniciativa LEADER II, así como distintos técnicos y técnicas, han colaborado en el desarrollo de un nuevo entorno social donde las mujeres han pasando a ser un colectivo dinamizador de la Comarca de Cabañeros. Enseguida se vislumbró que este movimiento debía ir acompañado de acciones sensibilizadoras dirigidas al conjunto de la población rural y, más concretamente, a las mujeres jóvenes que son las que deben recoger el testigo del modelo de mujer para consolidar los pequeños pero importantes cambios que está dando este grupo de mujeres.

TRANSMISIÓN DE GÉNEROS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Era importante comprobar si el nuevo modelo de mujer se estaba transmitiendo a generaciones femeninas más jóvenes. Interesaba saber si las jóvenes percibían lo que estaba sucediendo en la comarca. Ello implicó llevar a cabo una investigación que a continuación se comenta.

En la primera fase, se recogieron datos acerca del contexto rural de Cabañeros, lo que requirió distintas técnicas que, encuadradas en un diseño descriptivo, sirvieran para describir y evaluar ciertas características de la situación determinada en el lugar concreto. Desde esta categoría de investigación descriptiva, se utilizaron distintas técnicas cualitativas de recogida/producción de material analítico: observación participante, entrevistas y análisis documental.. Las distintas técnicas empleadas estaban orientadas a conocer y comprender con profundidad el porqué y el cómo de los hechos, en lugar de limitarse a datos cuantitativos.

El trabajo de observación se realizó en el Instituto de Enseñanza Secundaria de la comarca. Las observaciones realizadas en las aulas y en el patio de recreo permitieron comprobar la reproducción de roles y estereotipos sexuales en cuanto a la ocupación de espacios, tipos y formas de participación, expectativas del profesorado, y elecciones profesionales.

También se realizaron entrevistas a tres grupos: profesorado de la zona que estaba ejerciendo o había ejercido en el Instituto, integrantes de la Asociación Comarcal de Mujeres y alumnado femenino del primer curso de ESO. Las entrevistas con el profesorado de la zona revelaban que las madres se preocupaban más de la educación de sus hijos e hijas, entendiéndolo que tenía que ser así al trabajar los padres casi todo el día fuera de casa. No encontraban diferencias entre niños y niñas a la hora de participar y de relacionarse aunque admitían no fijarse en ello. Daban importancia al tratamiento de las transversales, pero se quejaban de que había muchos contenidos que dar y poco tiempo.

También se entrevistó a integrantes de la Asociación de Mujeres de Cabañeros. El propósito de la entrevista era indagar en los siguientes aspectos:

- Promoción social y económica de las mujeres de la comarca.
- Acceso a los puestos de representación y de gobierno municipal en situación de igualdad.
- Integración laboral de las mujeres de la comarca.
- Acceso a la formación.
- Acceso a la cultura.
- Asistencia y apoyo en situaciones de maltrato.

Al alumnado femenino se le preguntó si conocían el movimiento de mujeres. De todas las chicas entrevistadas, sólo dos conocían la existencia de este movimiento y sus actividades, diciendo que llegaron a saber de las mismas a través de los carteles que veían a veces en sus pueblos. Hacían revelaciones interesantes al preguntarles sobre lo que querían ser cuando fueran mayores: las niñas cuyas madres trabajaban en sus hogares querían ser amas de casa, mientras que aquellas cuya madre o hermana trabajaban fuera de casa contestaban que querían trabajar también fuera del hogar y estudiar una carrera. Al preguntarles sobre si conocían alguna mujer que hubiera protagonizado algún hecho en la Historia, la mayoría de ellas contestaron que no, sólo una dijo que conocía el hecho que había protagonizado pero no su nombre. Sin embargo, todas ellas consideraban importante la promoción de las mujeres y veían bien el trabajo fuera de la casa.

Igualmente, recurrimos al análisis de documentos que recogen estudios centrados en la Comarca de Cabañeros. Se eligieron distintos estudios sobre la comarca tales como: inventario de recursos de los pueblos de la Comarca de Cabañeros, análisis de población y formación de la comarca, necesidades formativas, mapas de localización. Estos estudios muestran las actuaciones que está llevando a cabo la Mancomunidad y la puesta en marcha de actuaciones de ecodesarrollo y otros y distintos retos.

Otros de los documentos analizados fueron los libros de texto del primer curso de ESO de Ciencias sociales y Geografía e Historia. Hay que decir que hoy día ninguna editorial se atrevería a publicar un libro de texto manifiestamente machista atendiendo a lo que dicta la LOGSE en su artículo 57: "En la elaboración de materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios subrayándose la igualdad de derechos entre sexos".

Dicho artículo desarrollado en el Decreto 388/1992, de 15 de abril de 1992, regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes. Sin embargo, la mujer sigue discriminada en estos manuales mediante mecanismos más sutiles e implícitos. Para analizar este libro, se tuvo en cuenta el siguiente guión²:

- Título de texto.
- Materia de la que trata.
- Tipo de material.
- Lugar y año de publicación.
- Estructura del libro de texto.
- Sexo de los/as autores/as.

² Para la elaboración de este guión me basé en el Programa Bornn Free, Universidad de Minnesota, A. Michel, 1987.

- Ilustraciones:
 - Ocupaciones que aparecen para hombres y mujeres.
 - Qué ilustraciones aparecen para sexo mujer/niña, hombre/niño.
 - Qué clase de rol aparece desarrollando mujer/niña, hombre/niño.

- El lenguaje:
 - Los títulos y subtítulos.

- La mujer en los contenidos del libro de texto:
 - Aparecen mujeres que han destacado por su contribución en la historia.
 - Existen secciones específicas para mujeres y hombres.

Veamos cómo aparece la discriminación de género con algunas conclusiones sacadas del análisis de este Manual de Ciencias Sociales Geografía e Historia (Pinto, Madrid, 1996).

El libro, escrito por cuatro varones, está dividido en cuatro grandes bloques de contenidos. Se contabilizan 86 imágenes con seres humanos. El 79% de estas imágenes tienen como protagonistas a los hombres, un 11% de protagonistas son mujeres, un 5,8% son niños y sólo un 3,4% se reserva para las niñas. Por tanto, el modelo masculino queda reflejado en un 84,8%, mientras que el femenino en un 14,4%.

El personaje que más aparece es el hombre, en calidad de protagonista y desarrollando tareas calificadas tradicionalmente como masculinas y del sector primario que son las que predominan en Cabañeros. Cuando aparecen compartiendo la imagen con mujeres, niños y niñas, los hombres siempre ocupan un primer plano o están a la misma altura que las mujeres. El personaje que aparece en segundo lugar es la mujer adulta, pero igualmente ligada a tareas y acciones vinculadas al rol tradicional femenino. Después, los niños, con una presencia de 5,8%, acompañando a sus padres y, por último, las niñas que aparecen muy pocas veces y también ligadas a madre/padre.

El lenguaje utilizado en el libro de texto es masculino. Se usa el llamado genérico masculino para nombrar a varones y mujeres. También se da la característica de que en las ilustraciones correspondientes a algunos epígrafes, aunque utilizan palabras en genérico, aparecen o sólo hombres o sólo mujeres. Otra singularidad que presenta el lenguaje de este libro de texto es el hecho de que, en algunos casos, los títulos mencionan a hombres y luego en las ilustraciones hay mujeres.

En lo relativo al análisis de los títulos y subtítulos se han contabilizado sólo aquellos que contienen la palabra mujer u hombre. Del total de los títulos, un 92,8% se relacionan con el hombre, bien en genérico o bien referidos específicamente al hom-

bre como varón individual, mientras que sólo el 7,2% se refieren a la mujer. En cuanto a subtítulos, hay un 93,5% referidos al hombre y sólo un 6,5% referidos a mujeres.

Como ya he dicho, las generalizaciones van dirigidas siempre al hombre. Los contenidos no se centran de igual manera en hombres y mujeres, pues hay una gran carga de texto que explica profesiones tradicionalmente calificadas como masculinas: caza, pesca, minería. El libro de texto no describe de igual manera al hombre que a la mujer; así los argumentos se inclinan hacia un sexo, el masculino, como si sólo fueran hombres los únicos lectores de texto. Por ejemplo, sólo se habla de dioses griegos y cuando se hace alusión a las diosas griegas es de manera anecdótica o a pie de foto. No se hace mención a otras diosas que han tenido su importancia en el mundo griego y clásico como Atenea, diosa de la inteligencia, o Artemisa, diosa de la caza.

En cuanto a los personajes que aparecen por haber contribuido con hechos importantes en el desarrollo de la Historia, siempre encontramos a hombres exceptuando a una mujer. En este libro, en un espacio que se llama "Mundo de ayer", siempre se mencionan hombres como Noé; Marcelino Sautuola, investigador que descubrió y estudió las pinturas rupestres de las cuevas de Altamira; Darwin como el primer científico que formuló una teoría sobre "la evolución de los hombres"; Eratóstenes (Siglo III a. C.) como el primer hombre que midió la Tierra. Se trabaja también sobre textos de filósofos como son: Séneca, Aristóteles, Sócrates, Aristarco, Herodoto o Tales de Mileto.

La autoría de los textos con los que trabaja el alumnado siempre está firmada por hombres, apareciendo así artículos de prensa firmados por Miguel Delibes o Juan Angarilla, para hablar de la conservación del medio natural, cuando sabemos que también hay plumas femeninas que escriben sobre estos temas como es el caso de Dolores Romano, presidenta de *Greenpeace* o las líderes del movimiento ecologista alemán. Otros textos sobre los que también se trabaja son los que describen o aluden el mundo rural, en estos casos firman Azorín y también Delibes.

Los libros de texto son considerados, además de un elemento didáctico y un apoyo educativo, un instrumento de cambio que debe ir dirigido a aportar su grano de arena para paliar las desigualdades que existen en la sociedad en cualquier ámbito y para cualquier colectivo. Ello contribuiría a lograr la pretendida sociedad justa e igualitaria que se dice buscar. Existe sexismo en los libros de texto no sólo cuando encontramos ilustraciones que representan a mujeres y hombres realizando tareas y funciones en relación con lo que tradicionalmente se ha considerado "femenino" y "masculino"; también existe sexismo cuando hay una invisibilidad manifiesta de las mujeres, como es el caso que nos ocupa.

Evidentemente, los porcentajes de las imágenes en el libro de texto analizado nos indican que las representaciones sólo reflejan a los hombres, al igual que los contenidos en los que las mujeres y niñas apenas aparecen. Las mujeres, según este texto, no han hecho nada significativo en la Historia y tampoco están aportando nada a la sociedad actual. Estamos, por tanto, ante un claro ejemplo de androcentrismo ya que toma como medida de todas las cosas al hombre, lo cual vulnera todo aquello que plantea el artículo 25 de la LOGSE mencionada anteriormente.

Los libros de texto se convierten, muchas veces, en la base del aprendizaje, una base que priva al alumnado de conocer la historia de las mujeres así como sus aportaciones a esta misma historia y a la presente realidad. De esta manera, los alumnos pueden optar por un gran abanico de posibilidades mientras que las alumnas ven reducidas sus ofertas profesionales. Este tipo de lenguaje y transmisión de conocimientos comienza en los niveles inferiores y se va perpetuando a lo largo de todo el sistema educativo. El alumnado va adquiriendo una identidad, adoptando ciertos comportamientos y unas expectativas determinadas y desiguales para el sexo femenino.

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE DATOS

Una de las conclusiones obtenidas después de analizar los datos aportados en las entrevistas, observaciones y documentación era que en el contexto descubierto en la investigación previa, que requiere la elaboración de toda Unidad Didáctica, se evidencia la existencia de un nuevo modelo de mujer que no es percibido como tal por las generaciones de mujeres adolescentes, que, por otra parte, se encuentran desbordadas por los modelos femeninos estereotipados e impuestos desde los medios de comunicación y por los libros de texto. Por tanto, se hacía necesario que en la Unidad Didáctica, a la que se le ha dado el nombre de "Cabañeros: Conoce tu Comarca", tenga una mayor presencia la Igualdad de Oportunidades para poder proporcionar al alumnado valores coeducativos sobre la igualdad entre sexos. Este objetivo se consigue a partir de dos vías: a) haciendo visible la historia de las mujeres y los movimientos femeninos; b) con un conjunto de elementos educativos que se integran en la Unidad Didáctica a través del lenguaje, los contenidos y las ilustraciones.

Proceso de elaboración de la Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica (UD) elaborada consta de dos partes, una para el alumnado y otra para el profesorado. La del profesorado contiene, además, la programación para cada tema, un apartado sobre orientaciones metodológicas y otro con la reso-

lución de actividades. A continuación se explica cómo se elaboró la Unidad Didáctica introduciendo la Transversal Igualdad de Oportunidades y a partir del siguiente esquema:

- Objetivos didácticos.
- Selección/secuenciación de los contenidos.
- Propuesta metodológica:
 - Estrategias metodológicas.
 - Organización en agrupamientos
 - Recursos de apoyo bibliográfico al profesorado

- Los espacios.
- Actividades de Enseñanza/Aprendizaje (E/A).
- Los personajes.
- El color.

El concepto UD está de actualidad en la Reforma Educativa pues es una unidad básica de la programación y actuación docente en el aula. Conforme han señalado Vidal y Manjón (1992), es definida como la organización de los diferentes elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje; debe fundamentarse, en gran parte, en la coherencia metodológica y guiar la práctica educativa de manera directa durante un periodo de tiempo determinado.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

En la elaboración de los objetivos para cada tema se introducen los siguientes objetivos coeducativos:

- Estimular la participación de las alumnas en pequeñas investigaciones y resolución de problemas.
- Animar a las chicas a que utilicen medios tecnológicos: ordenadores o instrumentos tales como grabadoras o cámaras fotográficas.
- Evitar los sesgos sexistas en el lenguaje, las ilustraciones y los ejemplos del material utilizado.
- Propiciar las interacciones entre alumnas y alumnos, cuando sea necesario, evitando que estas interacciones sean de rivalidad en vez de cooperación.
- Especificar las contribuciones que las mujeres han hecho a la Ciencia y a la Historia.
- Exponer modelos femeninos que proporcionen a las alumnas la imagen de las mujeres insertadas en todos los tipos de sectores que conforman el mundo laboral.

- Incluir el estudio de la división del trabajo público y privado, y sus consecuencias en la organización social, política y económica.
- Estudiar la lucha de las mujeres por sus derechos y su relación con los cambios políticos, económicos, demográficos.
- Incluir la economía doméstica como parte de la actividad económica.
- Tener en cuenta el fenómeno de "la feminización de la pobreza", al hablar de la distribución desigual de los recursos.

SELECCIÓN/SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Antes de pasar a la selección de contenidos, queremos decir que cada tema se divide en apartados, la mayoría de los cuales comienza con una serie de preguntas sobre conceptos o ideas claves. Con ello, se persigue el objetivo de llevar a cabo una evaluación inicial para saber los conocimientos previos del alumnado sobre cada uno de los temas. La importancia de esta evaluación inicial permite poner los medios para desarrollar un aprendizaje significativo. Como señalan Coll y Sole (1990), es fundamental aprender significativamente y esto quiere decir atribuir significado al material objeto de aprendizaje. Por otra parte, para que se produzca dicha atribución, se debe partir de lo que ya se conoce. Además, para aprender significativamente, es condición indispensable que el material sea significativo y que la información se organice y estructure en un todo coherente, con una coherencia interna clara, considerando que el grado de estructuración de la información depende en buena medida del conocimiento previo de quien trata de aprenderla.

En la selección de los contenidos, también hemos tenido en cuenta la definición que, a partir de la LOGSE, se tiene acerca de lo que deben ser los contenidos ("instrumentos para conseguir las capacidades expresadas en los objetivos") y el modo en que estos contenidos van íntimamente ligados, de manera general, a los objetivos propuestos y, de forma específica, a los temas.

Para la elaboración de los textos, el equipo de documentación recabó información sobre estudios realizados en la comarca, libros referidos a esta zona, trabajos de campo, publicaciones de algunas instituciones como la Diputación Provincial y el Ministerio de Medio Ambiente. Los contenidos de la UD vienen determinados por los textos, las experimentaciones, las experiencias del alumnado y las ilustraciones. Pasamos a considerar cada una de estas fuentes³.

Los textos se redactan una vez recopilada la información mediante fuentes tales como documentos que recogen estudios que tienen que ver con los temas que se

³ La secuenciación de estos contenidos se ha llevado a cabo teniendo en cuenta el esquema propuesto por Del Carmen y Zabala (1990).

desarrollan en la UD, documentación ofrecida por la Mancomunidad de Cabañeros, entrevistas llevadas a cabo o la documentación ofrecida por los Ayuntamientos. Todos los materiales se analizaron y fueron revisados posteriormente por un equipo de redacción.

Sabemos que el lenguaje es la vía de comunicación más utilizada por las personas y el instrumento que nos ayuda a concebir y representar el mundo. Así mismo, nos permite expresarnos y representar lo que pensamos y transmitir conocimientos, actitudes, valores y normas (García Messeguer, 1986). Se ha utilizado un lenguaje no sexista en estos textos. Para ello, recurrí a las siguientes estrategias:

- Utilizar genéricos reales que representan al conjunto de hombres y mujeres: alumnado, profesorado, ciudadanía.
- Emplear femeninos y masculinos cuando la palabra no admite el genérico, como es el caso de padre/madre, abuela/abuelo.
- No nombrar nunca a las mujeres como dependientes, sumisas, inseguras o en inferioridad de condiciones que los hombres.
- Emplear abstractos, utilizando formas impersonales en tercera persona o cambiar el sujeto de la oración.
- No utilizar adjetivos, verbos o adverbios estereotipados para ambos sexos.
- No atribuir, de manera predominante, objetos de propiedad o uso a mujeres u hombres según criterios estereotipados. Por ejemplo: casa, vestidos, muñecas, a las niñas; coches, herramientas mecánicas, a los niños.

Se ha evitado, en todo momento, la identificación de la mujer con los papeles tradicionales de madre, esposa, ama de casa. Así mismo, se han resaltado otros aspectos de la mujer, como mujer trabajadora, responsables de Asociaciones de Mujeres o Integrante del Grupo de Acción Local. También se ha dedicado un espacio, en temas propicios, a mujeres que en el pasado hicieron una aportación importante al mundo de la política o a la lucha por la consecución de derechos, como Olimpe de Gouges o Clara Campoamor. Otros aspectos que debemos destacar y que se tuvieron en consideración son:

- Incorporación de la mujer al mundo del trabajo remunerado.
- Cualidades como la ternura, la fuerza, el dinamismo, la autoridad no aparecen vinculadas a ningún sexo.
- Se presentan modelos positivos de mujeres emprendedoras que ocupan puestos de responsabilidad en la Comarca de Cabañeros, así como de mujeres de esas mismas características pero que pertenecen al mundo de la política; por ejemplo: Ministras, Directoras.
- No se resaltan atributos físicos estereotipados con respecto a las mujeres ni tampoco con relación a los hombres.

- Se reflejan diferentes tipos de familias y distintas formas de convivencia, así como personas de diferentes edades.
- Los trabajos no remunerados: amas de casa, que es el ejemplo que se trata en el tema "Recursos Económicos", se han valorado socialmente, demostrando que se trata de trabajos costosos y que, por las actividades que comprenden, merecen mayor consideración e, incluso, remuneración.

Lo que se pretende con esta visión de la mujer es erradicar un discurso que tome como medida de todas las cosas al varón, esto es, un discurso androcéntrico.

En el apartado de imágenes, se consideraron por separado las fotografías y las ilustraciones. Las fotografías se consideran como la reproducción de una imagen y las ilustraciones como la estampa, grabado o dibujo que ilustra un texto.

Escogimos imágenes donde las mujeres fueran protagonistas y apareciesen profesiones diversas, esto es, que se pudiera apreciar su integración en el mundo laboral. Cuando se trataba de mujeres de la Comarca de Cabañeros, elegimos, por un lado, imágenes vinculadas a mujeres con profesiones consideradas como femeninas, pero también fotografías donde aparecen las mujeres en terrenos laborales determinados como masculinos. Algunas de las fotografías reflejan a mujeres de la vida pública que tienen una consideración social debido a su profesión y puesto que ocupan en la política, la educación, la actividad artística, contribuyendo así a ofrecer un recurso didáctico que muestre "modelos atractivos" socialmente. Procuramos, igualmente, que no apareciesen imágenes de mujeres en un segundo plano o en disposición de dependencia o sumisión.

Denominamos "ilustraciones" a los dibujos o viñetas que pueden aparecer en un momento dado en la UD. Es el caso del tema III "La Conservación del Medio Ambiente", en el que aparecen dos protagonistas, una niña y un niño, realizando distintas acciones que no son habituales conforme al sexo que tienen. Concretamente, en este tema, la niña conduciendo y el niño con un carrito de la compra. En el tema IV, "La población de la Comarca de Cabañeros", se ofrece un anagrama donde se presenta la población mundial. Cada continente está representado por un personaje con rasgos fenotípicos propios de ese continente. Además, se incluyeron personajes femeninos y masculinos, evitando la reproducción acrítica de estereotipos sexistas y culturales, práctica ésta poco habitual en los libros de texto.

En el conjunto de las representaciones y ejemplos se ha pretendido una compensación numérica. El espacio o lugar que ocupan las imágenes es casi tan importante como el contenido de éstas. Las imágenes refuerzan el texto y, sobre todo, son elementos didácticos que, igualmente, contribuyen al aprendizaje dentro de esta Unidad Didáctica.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Los métodos o estrategias propuestos son múltiples y complementarios, ya que cualquier situación de aprendizaje depende de un gran número de variables. Establecer, por tanto, una línea metodológica ha sido quizá lo más costoso del proceso de elaboración; una elección que finalmente fue fruto de un consenso logrado entre el equilibrio y complementariedad de distintos métodos y la adecuación al alumnado de la comarca. El enfoque metodológico seleccionado fue integrador, centrado en el aprendizaje significativo y en la resolución de la tarea. Matices específicos aparecen en el libro del profesorado, en la sección: "No olvides que y sería bueno", donde se especifican los recursos didácticos que el profesorado debe tener o consultar para la enseñanza. Igualmente, se aconseja bibliografía complementaria y recursos audiovisuales.

Un tercer espacio dedicado a la metodología se denomina: "Orientaciones didácticas". En este apartado se hace especial hincapié en el desarrollo de las actividades en cuanto a la forma de conducir la dinámica del aula. Estas directrices se concretan en "agrupamientos" o en los métodos de aprendizaje horizontales e interactivos. Los agrupamientos son de distinto tipo y, en este caso, se recomienda el empleo de las categorías "grupo clase" y "subgrupos" (formados por 5 ó 6 estudiantes).

Respecto al grupo clase, esta modalidad se utiliza para actividades en las que se propone como procedimiento la resolución de tarea concretas. Para llevar a cabo este tipo de actividad, se pide al profesorado que disponga la clase en círculo con especial atención a la disposición del alumnado, ya que es sabido que espontáneamente un grupo mixto tiende a formar dos semicírculos o a separarse en función del sexo. Además, las posiciones de las niñas siempre quedan en segundo plano. Se recomienda al profesorado que:

- Cuide que en la disposición de los integrantes del círculo haya el mismo número de alumnos que de alumnas.
- Que cuando las niñas no participen o lo hagan menos, interrumpa con frases que estimulen su participación.
- En algunos casos es necesario reforzar las intervenciones.

En los debates, es así mismo recomendable repartir responsabilidades de manera igualitaria, por lo que siempre se sugiere que sea una niña la moderadora del debate y un chico el que haga funciones de secretario, o viceversa, pero que no ocupen y desarrollen siempre funciones estereotipadas.

El agrupamiento en grupos o subgrupos está indicado para actividades que tienen carácter de pequeñas indagaciones, entrevistas o visitas. Se insiste en que los grupos

sean mixtos. Como ya hemos visto, son muy pocas veces las que espontáneamente se forman grupos mixtos. Sin embargo, hay que procurar que el alumnado trabaje con todas y todos los miembros de la clase, sobre todo, para que aprendan, del/la otra, habilidades y actitudes que no sería posible en otras circunstancias. Se recomienda que, a la hora de nombrar portavoces de grupos, el profesorado busque el equilibrio de cada grupo, así como la implicación de aquellas alumnas (además de alumnos) reacias a utilizar los medios informáticos o audiovisuales (por considerarse tarea masculinizadas). Hay que destacar que existen también actividades que requieren una respuesta individual, con el fin de poner de relieve las cualidades y habilidades de cada estudiante y, de esta manera, fomentar la aceptación y el reconocimiento del grupo clase.

Lo que se pone de manifiesto con los agrupamientos mixtos es la búsqueda del "aprendizaje cooperativo" (AC) que tiene, como máximo objetivo, hacer realidad un modelo social cuyo funcionamiento fuera verdaderamente democrático. El interés de la metodología cooperativa radica en su valía para conseguir las metas, sin descuidar, por ello, los procesos y en que el alumnado aprenda a relacionarse y dialogar, a llegar a acuerdos y a organizar información. Se trata así de favorecer que los chicos y chicas aprendan mutuamente, haciendo cosas conjuntamente, aprovechando sus cualidades y habilidades. Así, se promueve también la implicación, responsabilidad y el respeto para poder trabajar paralelamente la transversal "Educación en valores".

LOS ESPACIOS

Las actividades se llevan a cabo en el aula, el patio del recreo u otros lugares como el campo, centros públicos o las calles de los pueblos. Con ello, pretendemos que el alumnado conciba que cualquier escenario es una fuente de enseñanza y aprendizaje. Es importante que el profesorado tenga claro que la ocupación de los espacios, a la hora de llevar a cabo las actividades, debe ser igualitario, esto es, que no haya una disposición marcada por el sexo, a no ser que se indique específicamente para alguna actividad, y que se equilibre la presencia de chicas y chicos en el aula. También hay que recordar que, habitualmente, los alumnos ocupan más espacios en los laboratorios y patios, en detrimento de las alumnas, que ven así reducidas sus oportunidades de desarrollar destrezas físicas y habilidades viso-espaciales, lo que no les lleva a ganar confianza para manejar aparatos y maquinarias con las que están menos familiarizadas (Cajas Rojas, 1992).

Por ello, también se le señala al profesorado que se conciente en temas de igualdad, en función de la ocupación de los espacios y equipamientos por parte de alumnas y alumnos, sobre todo, en las actividades que se llevan a cabo fuera del aula y que, así mismo, aseguren su utilización en igualdad.

LOS PERSONAJES

Se han introducido dos personajes en la UD con dos objetivos fundamentales: para señalar partes que parecen importantes dentro de este documento y para hacer más amena e ilustrativa la lectura y la visualización de las páginas. Uno de los personajes es femenino y el otro masculino. El personaje femenino está representado por "Bellota", al ser éste el fruto más representativo de la Comarca de Cabañeros, debido a su abundancia, ya que hay muchas encinas en esta zona y, además, es la semilla de la familia arbórea denominada *quercus*, esto es, de los alcornoques, los robles o quejigos. El personaje masculino es "Cabañito" y representa una cabaña que es otro símbolo de la comarca, sus cabañas o chozos (que es el nombre que reciben las viviendas rurales de sus pobladores).



Bellota

"Bellota" siempre señala aquellas ideas o conceptos que deben quedar claros en el tema. Este símbolo de personaje femenino muestra claramente que ostenta cierto "conocimiento". Se intenta evitar, de este modo, la imagen estereotipada, que se aprecia en muchas ilustraciones, de mujeres sumisas y pasivas, sin que por ello deje de ser simpática y agradable. Es un personaje muy importante del texto.

"Cabañito" se ha diseñado también huyendo de la imagen estereotipada del varón que solemos encontrar tanto en los medios de comunicación como en los materiales didácticos. Es un personaje que introduce las actividades y llama la atención sobre ellas. No es especialmente fuerte, ni agresivo y, al igual que Bellota, es agradable y simpático.



Cabañito

EL COLOR

El color que predomina en la UD es el verde en distintas tonalidades. La elección de este color responde, sobre todo, a la importancia del entorno en el que está ubicado Cabañeros. Existe mucha sensibilidad hacia el medio que rodea a estos pueblos; esta sensibilización se deriva de la rica variedad de ecosistemas y el alto grado de conservación. El color verde simboliza la vida vegetal tan abundante en esta bella comarca. También es el color de la esperanza en una vida mejor y de la ecología y el equilibrio medioambiental. Es igualmente el color del bosque, del agua de los ríos, del agua, del descanso y de la naturalidad. Así mismo, es el color del rigor, de la exactitud, de la independencia y de la fecundidad natural.⁴

Por último, añadir que toda la Unidad Didáctica ha sido elaborada sobre la base de los principios aquí expuestos y desde el rigor y exactitud de los datos que aparecen en los textos, datos que hemos querido contrastar en todo momento.

⁴ Las connotaciones del color verde están recogidas en la Tesis Doctoral del Profesor José Antonio Ortega (1995), dedicada toda ella al análisis pedagógico de los colores.

Bibliografía citada

- ANDREÉ, M. (1987): *Programa Born Free*. Universidad de Minnesota: Aker.
- CAJAS ROJAS (1992): *Materiales para la reforma educativa. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos. Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLL, C. y SOLE, I. (1989): "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1990): *Guía para la elaboración y seguimiento de los P.C.C*. Madrid: CIDE.
- GARCÍA MESSEGUER, A. (1986): *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos.
- INTITUTO DE LA MUJER (1997): "Cómo orientar a las chicas y a los chicos". En: *Cuadernos de Educación no sexista*, 5, 5-30.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): "¿Cómo se analizan los materiales?". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- MEC (1993): *Proyecto Curricular Coeducativo. Sugerencias para trabajar la transversalidad en los Proyectos Curriculares*. Madrid: MEC.
- MEC (1995): *Primer Encuentro Transversalidad Educar para la Vida*. Madrid: MEC
- ORTEGA, J. A. (1995): *La alfabetización visual de las personas adultas como premisa para la lectura de la imagen*. Tesis Doctoral. Madrid: Biblioteca Central UNED.
- VIDAL GARCÍA, J. y MANJÓN GONZÁLEZ, D. (1993): *Cómo se enseña en la Educación Secundaria*. Madrid: EOS.

Bibliografía consultada

- BAYONA, C. (1999): "Las Iniciativas Comunitarias LEADER Y NOW". En: *Revista de Actualidad LEADER*, 5, 6-7.
- CREMADES, M^a. Á. (1991): *Materiales para coeducar*. Madrid: Mare Nostrum.
- FABRE, M. L. (1996): *Ni resignadas ni sumisas*. Barcelona: Institut de Ciéncies de L'educació.
- PUJOL, D. (1996): "Dinamizar la escuela desde el entorno rural". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 250, 14-17.
- SANDRA P. (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- SEGURA GRAIÑO, C. (1998): *Diccionario de Mujeres Célebres*. Madrid: Espasa Calpe.

Legislación

MEC (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

REAL DECRETO 388/1992, 15 de Abril de 1992.

REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de Junio. *Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

CAPÍTULO 3: VISIÓN DE LA ENSEÑANZA DESDE OTRA IDENTIDAD

*Montserrat Moreno Marimón
Genoveva Sastre*

La incorporación de la mujer a la enseñanza en nuestro país ha seguido un proceso bastante largo y complejo, a través del cual, se han ido dando pasos progresivos. La primera fase de esta incorporación ha consistido en asegurar su presencia física en los centros de enseñanza, pero a esta presencia física no le ha correspondido, en la misma medida, lo que podríamos llamar su presencia psíquica, es decir, la incorporación a los sistemas de enseñanza de todas aquellas características que conforman la manera específicamente de ser, de sentir, de comportarse y de relacionarse de las mujeres, ni muchos de los valores positivos que las caracterizan. Entre estas características diferenciales de género destacan en la mujer respecto al varón, como colectivo, una serie de habilidades sociales que se manifiestan en una mayor capacidad para detectar y comprender los estados de ánimo de quienes la rodean, para tomar conciencia de los propios sentimientos y de los ajenos y para resolver los conflictos interpersonales de forma pacífica y negociada, evitando el recurso a la violencia. Esta segunda presencia se ha quedado fuera de las aulas y de la enseñanza. Sólo ahora empieza a aparecer como una necesidad urgente e ineludible (Altable, 2000).

En un momento como el actual, en el que los medios de comunicación no se cansan de repetir noticias de guerras, de desplazamientos masivos de poblaciones huyendo de masacres colectivas, de violencia en las calles y de violencia doméstica, parece más necesario que nunca que la enseñanza se plantee incluir en sus contenidos un aprendizaje que conduzca a un desarrollo más armónico de las emociones, y que proporcione al alumnado formas más evolucionadas de resolución de conflictos. Ésta es la gran asignatura pendiente que tiene la educación en el siglo XXI.

Se ha dicho que lo más difícil de percibir es la evidencia y esto es así porque para que algo llegue a tener la categoría de evidente hace falta que sea percibido como tal por un amplio colectivo de personas, y ello implica cambiar la forma colectiva de contemplar una determinada parcela del mundo. Para analizar con un poco más de profundidad el problema que nos ocupa, es conveniente revisar toda una serie de evidencias que se han ido incorporando en la educación con el transcurso de los años, y que parece imprescindible considerar para entender en qué punto nos encontramos

ahora. Son evidencias cuya aparición nos llevará a hacer una pequeña excursión a través del tiempo y de la incorporación de la mujer a la enseñanza obligatoria.

Rememoración de la escolarización de las niñas

Recordemos que es a principios del siglo XVIII cuando se inician los rudimentos de escolarización de las niñas de las clases populares. Con el auge de la artesanía, empezaron a constituirse grupos de niñas de clase popular, en torno a una mujer adulta que les enseñaba a realizar labores de costura y de artesanía. Con frecuencia, el pago que daban a la "maestra" estas niñas era el producto de su propio trabajo.

A finales del siglo XVIII, se les empieza a enseñar, además de costura, doctrina, para lo cual se considera que es bueno que aprendan a leer, pero ello es solamente optativo. Inicialmente no parece necesario que aprendan a escribir, ya que no se considera que tengan nada interesante que decir, pero más adelante se introduce también la escritura en la enseñanza de las niñas. A finales de siglo, se recomienda que para optar al puesto de maestra se elija, preferiblemente, una mujer que sepa leer y escribir por si alguna niña quiere aprender. En las escuelas de niños, en cambio, la enseñanza de la lectura y la escritura es obligatoria.

Pero hay que esperar hasta el siglo XX, con la República, para que aparezca la escuela mixta, en la que niñas y niños reciben una enseñanza formalmente similar. Ha sido un largo recorrido para llegar a una evidencia: la necesidad y el derecho de que niñas y niños tengan acceso por igual a la cultura básica (Moreno, 1992).

Tras el largo paréntesis franquista en el que es obligatoria la separación de niñas y niños en las aulas, regresa de nuevo la enseñanza mixta. Se crean entonces muchas expectativas de igualdad. Cobra gran fuerza de nuevo la idea de que no debe haber diferencias en la educación de niñas y niños, y se trabaja para hacer realidad esta idea. Como resultado de la práctica de la enseñanza mixta, pronto aparece una nueva evidencia: no basta con poner juntos niños y niñas para conseguir una enseñanza no discriminatoria de la mujer. Hay que revisar los contenidos de la enseñanza para conseguir la igualdad en educación. Entonces se mira en el interior del sistema educativo. Se analizan los libros de texto y se observa la existencia de sexismo en ellos (como ilustran en este volumen los capítulos de Blanco y Bejarano).

Causa sorpresa descubrir lo que paradójicamente nadie ignora, es decir, que la Historia que se enseña habla sólo de quienes tienen el poder, de los gobernantes, de hombres ilustres, de cómo se hacía la guerra, pero se oculta, en cambio, cómo se hacía el amor, como vivían las mujeres, cómo era la infancia y la vida cotidiana, cuá-

les eran las costumbres del pueblo y su forma de vivir, de pensar, de sentir, en fin, de todo aquello que puede estar más próximo a los intereses de niñas y niños y adolescentes (Bastidas, 1994). Es decir, se descubre que se sigue sin decir lo nunca dicho, un silencio que adopta forma de vacío insostenible, de error centenario que hay que subsanar (Moreno, 1986).

Algo parecido ocurre con los textos de Literatura, de Lengua, de Filosofía, de Matemáticas, de Física, etc., disciplinas en las cuales la presencia de la mujer es inexistente. No sólo el lenguaje en el que están escritos es sexista y excluye el uso del femenino, sino que las niñas y las mujeres no aparecen casi nunca ni en el contenido, ni en los ejemplos, ni en el enunciado de los problemas, siempre muy alejados de la vida cotidiana del alumnado.

Pero también se descubre que el profesorado no es imparcial sino que discrimina al alumnado según su género, por ejemplo, evaluando mejor un mismo examen de matemáticas si va firmado por un chico que si la firmante es una chica, o dispensando mayor atención en las clases a los niños que a las niñas.

Se toma conciencia de que el profesorado, en su afán por conformar a su alumnado de acuerdo con el mejor modelo posible de persona, tiene una tendencia inconsciente a proponerles el modelo más valorado socialmente -el masculino- y, para eliminar las diferencias, recurre simplemente a ignorar las características positivas del modelo femenino: se habla en masculino, se incita a las chicas a jugar al fútbol -pero no a los chicos a jugar a muñecas-, a éstos se les incita a no llorar, a competir, etc. Conseguir la igualdad se había convertido en un objetivo prioritario, en aras del cual se sacrificaban las diferencias, proponiendo como ideal único la forma de actuar y comportarse de los varones, sin detenerse a analizar si realmente era éste el mejor de los modelos posibles.

Aparece con claridad, entre el profesorado más concienciado, una nueva evidencia: no sólo la ciencia y los conocimientos que se transmiten distan de ser neutros, sino que toda la enseñanza esta organizada desde una perspectiva androcéntrica, como consecuencia histórica de una escuela creada por varones y para varones a la que posteriormente se incorporaron las mujeres, sin que la educación se adecuara a la nueva realidad. Como consecuencia de ello, se llega a la conclusión de que, dado que la mayoría de enseñantes, principalmente de Primaria, son mujeres, son las propias mujeres las que, sin apercibirse, transmiten el androcentrismo. Esta nueva evidencia conducirá -ya está empezando a hacerlo- a dar un paso hacia delante que lleve a cuestionar las raíces del sistema educativo. No basta con revisar los contenidos de las materias curriculares, hay que cuestionar las materias mismas. Ello nos conduce a una serie de preguntas: en Primaria y en Secundaria. ¿Se enseña aquello que merece más la pena ser aprendido? ¿Es lo que más se necesita para vivir? ¿Quién lo

decidió así? ¿En función de qué intereses se eligen los contenidos del aprendizaje entre todos los contenidos posibles?

Responder a estas preguntas nos lleva a tirar del hilo de la historia y a remontarnos a los orígenes remotos de lo que hoy se ha convertido en materias curriculares. "Matemáticas", "Física", "Filosofía", "Gramática", "Historia" son palabras de origen griego. Fueron los filósofos griegos quienes eligieron, del universo de todo lo que era posible pensar, aquellos campos del conocimiento que les parecieron más interesantes y más dignos de ser estudiados. Ellos eligieron las temáticas en función de sus intereses y decidieron qué era lo más importante, sobre lo que valía la pena reflexionar en aquellos momentos y en aquella sociedad. Pero la sociedad griega era una sociedad elitista, esclavista y androcéntrica, en la que sólo tenían derecho a voto algunos varones pero no las mujeres ni los esclavos. Esto tenía consecuencias muy importantes, entre ellas, el desprecio por las tareas que estaban ligadas a la vida cotidiana y por los trabajos manuales, que estaban destinados a las mujeres y a los esclavos.

Como consecuencia de ello, los pensadores griegos se dedicaron a estudiar todo aquello que estaba alejado de los trabajos manuales, de lo cotidiano -propio de mujeres y esclavos- y de todo cuanto tenía una finalidad utilitaria y aplicada, que era considerado como despreciable. Los que se dedicaban a la educación excluían todas estas cosas de la enseñanza y transmitían, en cambio, los saberes que han dado nombre a muchas de las materias que conforman nuestra enseñanza obligatoria. También la tecnología y la construcción de artefactos eran mal vistas entre los griegos y algunos censuraron a Arquímedes por sus inventos. Había, sin embargo, una excepción a esta regla: todo lo que estaba relacionado con la guerra que, aunque no puede precisamente considerarse un trabajo intelectual, era altamente valorado como ocupación viril.

Es evidente que estos valores que sustentaban la moral de los varones griegos y que motivaron que se ocuparan de una determinada temática y no de otra, están muy lejos de ser los nuestros. Sin embargo, seguimos manteniendo como fundamentales los mismos campos de estudio en la enseñanza obligatoria, aunque los contenidos hayan variado mucho, evidentemente. Si bien hemos superado su desprecio por la tecnología y la aplicación, no ocurre así con otros aspectos del conocimiento a los que no concedían valor alguno. Entre ellos, está todo lo relacionado con la vida cotidiana y lo que concierne a la problemática de los sentimientos y de las emociones y a las formas pacíficas de interacción y de resolución de conflictos.

Aunque muchos de sus valores ya no sean los nuestros, nuestra enseñanza continúa basándose en lo que ellos consideraban más digno de ser aprendido. Frente a las dicotomías público/privado, cognitivo/afectivo, científico/cotidiano, masculino/fe-

menino, la enseñanza se decanta por lo que se considera público, cognitivo, científico y masculino, sin tener en cuenta los otros términos de las dicotomías. Se enseña todo lo que se considera útil para la vida pública que se cree que desarrolla los aspectos cognitivos del pensamiento y que se vincula erróneamente a lo masculino. La consecuencia es un gran desequilibrio en el modelo de persona que se cultiva.

A partir de estas reflexiones surge una pregunta: ¿Transmite realmente la enseñanza todo lo que es más necesario conocer en el momento social actual? Si la respuesta es afirmativa ¿por qué si es tan necesario se olvida tan deprisa? ¿Cuántas personas adultas recuerdan las leyes de Newton, los sistemas cristalinos, los ríos de la vertiente Cantábrica o las ecuaciones de segundo grado? Y de quienes lo recuerdan ¿cuántas veces han utilizado estos conocimientos en su vida no escolar?

Utilidad de los conocimientos escolares

Se sabe poco de la utilidad de los aprendizajes escolares ya que las evaluaciones se realizan a corto plazo, casi siempre al finalizar un curso escolar, para averiguar el nivel de conocimientos adquiridos durante el mismo. Para obtener algunos datos que sirvieran para orientarnos sobre la validez de los aprendizajes a más largo plazo, elaboramos una encuesta que aplicamos a una muestra de 120 estudiantes universitarios de primer curso de Pedagogía.¹ La encuesta tenía dos partes. En la primera de ellas, les interrogábamos sobre el recuerdo que conservaban de algunos de los aprendizajes que habían realizado en Primaria y en Secundaria, y sobre la utilidad que les conferían. En la segunda parte, les preguntábamos sobre la utilidad de las enseñanzas recibidas para la resolución de sus conflictos personales.

A la pregunta: "¿Qué recuerdas de la Física que estudiaste en Primaria o en Secundaria?", el grupo más numeroso, formado por el 56% de los sujetos, aseguró que no recordaba nada o muy pocas cosas y no nombraba ninguna de las nociones estudiadas. El 39 % respondió enumerando diversos conceptos aislados de Física (fuerzas, velocidad, aceleración, peso, equilibrio, energía, inercia, resistencia, masa, etc.). Tan sólo el 5% de los sujetos aseguró recordar todo o casi todo lo que aprendió en la escuela sobre esta materia, aunque no nombró nada en concreto de lo que afirmaba recordar.

En la pregunta siguiente: "Los conocimientos que recuerdas ¿cuántas veces los has utilizado en tu vida adulta?", se obtuvieron los siguientes resultados: el 42% de los sujetos aseguraron que nunca los habían utilizado. El 19% consideró que los había utilizado muy a menudo en su vida cotidiana, pero ponían como ejemplo

¹ Trabajo realizado con la colaboración de José Hernández.

actividades para las que no resulta necesario ningún conocimiento de esta disciplina científica, como por ejemplo "hacer fuerza para abrir un bote", "levantar objetos pesados", "hacer deporte", "calcular el agua que debe ponerse en la bañera para que no se rebase el agua al entrar", "practicar la danza" o "para no perder el equilibrio cuando se anda por una acera estrecha". Incluimos también en esta categoría un pequeño porcentaje de sujetos que aseguró haber utilizado con frecuencia sus conocimientos de Física para resolver crucigramas o para entretenerse en algunos pasatiempos. Un grupo, constituido por el 16% de los sujetos, se refirió a la utilidad de los aprendizajes de Física con conceptos muy generales, como, por ejemplo, "para explicarse el mundo" o bien "para entender aspectos de la naturaleza". Otro grupo, formado por el 18% de los sujetos, atribuyó a estos conocimientos una utilidad que no especificó pero que calificaba de muy importante.

La utilidad que el alumnado de la muestra confirió a la raíz cuadrada no es más alentadora que la que otorgó a sus conocimientos de Física. A la pregunta de: "¿Cuántas veces has utilizado una raíz cuadrada en tu vida cotidiana, fuera del contexto educativo?", el 90% respondió que ninguna, el 6% nombró aplicaciones útiles, como, por ejemplo, para calcular áreas o para dar clases particulares, mientras que el 4% restante aseguró haberla utilizado para juegos diversos.

A la pregunta: "¿Recuerdas los ríos que desembocan en el Cantábrico?", una mayoría, constituida por el 75% de las personas encuestadas, dijo no recordar ninguno, el 17% nombró al menos uno correctamente y el 8% no nombró ninguno correcto.

Estos resultados ponen en evidencia el escaso significado que el alumnado atribuye a sus aprendizajes escolares. Ello no quiere decir, no obstante, que estos aprendizajes no hayan desempeñado realmente un papel importante en su formación intelectual y en su manera de pensar, sino solamente que, en su mayoría, los sujetos encuestados no tienen conciencia del papel que estos aprendizajes han representado en su formación, de la función que cumplen estos conocimientos, ni de su aplicabilidad. Dicho de otra manera, la desconexión entre lo científico y lo cotidiano y personal trae como consecuencia la adquisición de conocimientos inoperantes, percibidos como carentes de utilidad y relegados rápidamente al olvido.

En la segunda parte de la encuesta, que se ocupa de la resolución de conflictos, aparecen también algunos datos interesantes. La primera pregunta la formulamos de la siguiente manera: "Recuerda un conflicto importante que hayas vivido. ¿Qué te ayudó, en aquel momento, a superar la situación problemática?". La respuesta mayoritaria (45%) consistió en asegurar que lo que más les ayudó fue afrontar personalmente el problema, asumiendo la situación, analizándola o reflexionando sobre ella para ver los pros y los contras. El 39% de las respuestas indicaron que les ayudó recurrir a alguien, como familiares, amigos y personas próximas, mientras que el

14% aseguró que lo que les ayudó fue adoptar actitudes tendentes a evadir el problema o a no enfrentarse a él (por ejemplo: "pensar en otras cosas", "dejar pasar el tiempo"). El 2% no respondió a la pregunta. Ningún sujeto (0%) mencionó algún tipo de aprendizaje realizado en la escuela o en el instituto como útil para ayudarle a resolver sus conflictos personales.

La segunda pregunta iba encaminada, precisamente, a centrar la atención sobre la posible utilidad de los aprendizajes escolares: "¿Algunas de las cosas que aprendiste en la escuela te resultaron útiles para resolver algún conflicto importante que hayas vivido?". Un 37% de los sujetos asegura rotundamente que lo aprendido en la escuela no le fue de ninguna utilidad para resolver conflictos vividos. El 32% afirmó que tal vez sí le ayudó en algo lo aprendido en la escuela, pero indica otros aprendizajes, realizados fuera de las instituciones educativas, que le fueron de mayor utilidad. El 26% responde que le fueron útiles aspectos generales relacionados con la autodisciplina, el respeto a los demás, la voluntad de hacer las cosas bien y otras actitudes fomentadas por la escuela. Tan sólo el 3% aseguró haber aprendido del profesorado actitudes y formas específicas de actuar que le ayudó en la resolución de sus propios conflictos. Un 2% no respondió a esta pregunta.

A través de estos resultados, vemos que la mayoría de las personas encuestadas consideran que lo que más les ayudó a resolver sus conflictos fue el disponer de recursos personales para afrontar el problema o el recurrir a otras personas, pero -y únicamente cuando se les interroga específicamente sobre ello- sólo una pequeña parte atribuye un papel en su manera de actuar a la formación escolar recibida. Las respuestas de la mayoría, por el contrario, ponen en evidencia el convencimiento de que lo que les resultó más útil fueron unos aprendizajes muy alejados de los que proporcionan los centros de enseñanza y que realizaron por su propia cuenta.

¿Por qué lo que se aprende en la escuela no parece servir y lo que parece servir no se aprende en la escuela? ¿Se ve el alumnado -con su realidad, sus intereses, sus problemas- reflejado en el mundo que le describimos? Responder a esta pregunta nos conduce a una nueva evidencia, que no lo será plenamente hasta que no se expanda y se haga colectiva: es necesario introducir valores relacionados con la vida personal, considerada "privada", en la enseñanza obligatoria. ¿Por qué? La respuesta, por simple, puede parecer obvia: porque nunca la ignorancia de cualquier tema del currículum ha provocado las desgracias individuales y colectivas a las que conduce la ignorancia de los propios sentimientos y las acciones que se derivan de ellos, ni la ignorancia de formas no violentas de resolver los conflictos, tanto los individuales como los colectivos. Las violaciones, suicidios, crímenes y agresiones no tienen habitualmente como causa la ignorancia de las materias curriculares, pero están muy frecuentemente asociados a una incapacidad para resolver los problemas interpersonales y sociales de una manera adecuada. No pretendemos decir con esto que

las actuales materias curriculares no sean necesarias, lo que sí parece evidente es que deberían impartirse conocimientos relacionados con experiencias vitales que permitieran al alumnado otorgarles un significado además de convertirlos en algo que pudiera ser relevante para ellos.

Aunque existen en la actualidad importantes trabajos en este sentido, siguen constituyendo todavía experiencias minoritarias. Si estas experiencias se generalizaran, el alumnado podría relacionar su vida personal con los contenidos científicos que impregnan nuestra cultura, estableciendo así un puente entre lo privado y lo público. Si esta relación no se produce, el fracaso del sistema de enseñanza será estrepitoso, a condición, claro está, de que se mire con una perspectiva temporal a medio plazo, como la que hemos considerado en nuestro estudio. No deja, sin embargo, de ser curioso el desinterés del sistema escolar por evaluar sus propios resultados en la población adulta, sobre todo, si se tiene en cuenta que es para esta época de la vida para la que se dice que prepara a las niñas y a los niños.

Unas consecuencias preocupantes

En los centros de enseñanza, la violencia escolar está tomando fuerza de una forma alarmante. Aunque no disponemos de estadísticas, las noticias que van apareciendo en la prensa empiezan a ser preocupantes. Si seguimos a este ritmo, no tardaremos mucho en alcanzar las cotas de otros países europeos. En Francia, uno de los que más sufre este problema, en los dos últimos años, el 70% de los centros escolares ha tenido que afrontar algún caso de violencia escolar. Diferentes concentraciones y manifestaciones públicas de colectivos del profesorado reclamando medios contra la violencia indican la preocupación que sufre este sector también en nuestro país.

Las conductas violentas se presentan continuamente como modelos habituales de respuesta ante frustraciones y conflictos en películas, telefilmes y cómics. Estos modelos no son contrarrestados por la escuela, por la sencilla razón de que el currículum no prevé ningún aprendizaje relacionado con las emociones ni con la resolución de conflictos. La escuela se limita a padecer las consecuencias de los modelos que la sociedad propone o de los que se hace cómplice. Pero carece de recursos para afrontarlos. Los modelos de comportamiento "hipermasculinos", sustentados por héroes musculosos que llenan las pantallas de violencia, no encuentran nada en la enseñanza oficial que les contradiga, nada para poder contrastarlos ni para cuestionarlos. Los conocimientos erróneos sobre materias curriculares sí encuentran formas de ser corregidos, no así los comportamientos violentos e inadecuados. Tan sólo la represión o el castigo, cuando pasan ciertos límites, les salen al paso. Pero no hay actuaciones en positivo. No hay modelos alternativos que ofrecer a los chicos, porque el modelo

"hipermasculino" (el de "la bofetada a la primera de cambio" y el de "pega o dispara antes de preguntar") no son más que una exageración caricaturesca de los modelos - más moderados- que ofrece la enseñanza. ¿Acaso el embrión del héroe guerrero invicto no está ya presente en los textos de la Historia que se enseña? ¿No está acaso justificado morir y matar por defender unas ideas "buenas"? ¿Se muestra acaso la incongruencia de considerar "buenas" unas ideas que inducen a la violencia y al crimen masivo? ¿No se presenta siempre a los que ganan como los mejores y los más justos?

Visión desde otra identidad

Los valores y modelos femeninos no han penetrado en la enseñanza en la misma proporción que lo ha hecho la población femenina, desde la escuela Primaria hasta la Universidad. En este sentido, la enseñanza está todavía carente de normalización, ya que se conforma desde el pensamiento de una sola identidad que excluye otras posibles y más evolucionadas.

La Educación Primaria y la Secundaria no pueden limitarse a proponer buenos modelos de pensamiento y omitir buenos modelos de sentir y de reaccionar, es decir de actuar y de vivir. Y no defender y practicar activamente estos modelos es dejar al alumnado en manos de aquellas formas de comportamiento que ofrece la propaganda "hipermasculina", perversión hipertrofiada de los valores tradicionales androcéntricos de dominación y de poder. Con esta situación, se corre el peligro de contagiar a las chicas de estos valores que son percibidos como los socialmente más valorados y ante los que no aparecen alternativas activa y prácticamente defendidas y valoradas desde la institución escolar tradicional.

La ciencia y la tecnología constituyen un objeto "oficial" -es decir público- de reflexión y de investigación y sus logros son incorporados y transmitidos en los centros de enseñanza, mientras lo relativo a las emociones y a las relaciones interpersonales es considerado como algo privado y personal y como tal se considera "inefable", es decir, algo de lo que no se puede hablar sin entrometerse indebidamente en la intimidad individual. Se considera que es lícito intervenir en el pensamiento del alumnado para corregir sus errores intelectuales pero no en sus sentimientos y respuestas emocionales. Sólo si éstos perturban el funcionamiento escolar serán reprimidos. Se actúa como si la forma de sentir -contrariamente a lo que ocurre con la forma de pensar- fuera inmodificable. Las respuestas a las que conducen las emociones parecen ser inherentes a la naturaleza humana, prácticamente ineducables, lo cual parece justificar que los logros individuales que se realizan en este campo no sean incorporados al saber colectivo ni pasen a formar parte de lo que se transmite a través de la enseñanza. Con esto se consigue una sociedad capaz de progresar en

el campo de la tecnología -incluida la militar- pero no para hacerlo de manera equivalente en lo social y en lo humano.

Pero estas consecuencias indeseables de un diseño escolar que gira en torno a valores androcéntricos puede ser corregidas. No obstante, sería más fácil diseñar un sistema de enseñanza radicalmente nuevo, partiendo de posturas no androcéntricas, que enmendar y transformar el actual sistema, porque es bien sabido que más difícil que crear ideas nuevas es invalidar las viejas.

El nuevo sistema debería evitar todos los efectos negativos señalados y para ello sería necesaria una concepción radicalmente distinta de lo que es la enseñanza, mejor dicho, debería prescindirse de la idea de enseñanza tal como mayoritariamente se concibe hoy en día. Una enseñanza fríamente descontextualizada y esterilizada de realidad se convierte en un aprendizaje ineficaz a cuyas consecuencias nos ha permitido asomarnos una sencilla encuesta aplicada a adultos universitarios. Formalmente, la escuela parece querer reproducir el orden patriarcal en el cual la norma debe ser obedecida no porque es justa y comprensible, sino porque es norma.

Sin embargo, la creación de un sistema racional de enseñanza, que rompiera los moldes de las materias tradicionales compartimentadas y creara marcos reales de aprendizaje, está todavía lejos de sobrepasar los límites de experiencias minoritarias. Un sistema de este tipo no debería limitarse a una formación intelectual sino que debería atender primordialmente a una formación integral de la personalidad del alumnado. Pero, dado que los modelos que publicita nuestra sociedad son modelos retrógrados y poco imaginativos, que preconizan "más de lo mismo" (como los "hipermasculinos" con sus corolarios femeninos), la enseñanza debería trabajar activamente diferentes alternativas en las que los valores femeninos aparecieran también reflejados, fundamentalmente en lo que hace referencia a la inteligencia aplicada a la comprensión del complejo terreno de las emociones y los sentimientos humanos y al de la resolución de conflictos.

Hasta hace poco se venía considerando la inteligencia y las emociones como dos aspectos independientes de la personalidad humana. Incluso en algunos casos llegaban a presentarse como opuestos. Este viejo prejuicio (pensamos con el cerebro, sentimos con el corazón), que estaba en el origen de la dicotomía, se ha mantenido durante siglos a pesar de que, desde hace mucho tiempo, se sabe que el cerebro no es "frío", como pretendía Aristóteles, ni su misión es la de enfriar los ardores del corazón, como sostenía el Estagirita.

La creencia en la oposición inteligencia-emoción se derrumba a la luz de las nuevas teorías que parten de la Neurología (Damásio, 1996, LeDoux, 1999) y de la Psicología (Gardner, 1995; Ortony *et al.* 1996; Goleman, 1996; Frijda *et al.* 2000;

Moreno *et al.* 1999). La inteligencia no se opone a la emoción sino que es imposible sin ella. Descuidar los aspectos emocionales es exponer al alumnado al subdesarrollo emocional y cognitivo cuyas consecuencias influyen en la personalidad total del individuo y provocan con frecuencia acciones desastrosas, tanto individuales como colectivas.

Miramos el mundo a través de los sentimientos que nos provoca. Negar los sentimientos es negar nuestra relación con el mundo. Pero siguen todavía en pie los prejuicios androcéntricos, basados en concepciones arcaicas, que arrancan de las ideas de quienes dieron origen a lo que ahora es nuestra ciencia y nuestra cultura oficial. Esta ciencia ha estado silenciando los saberes elaborados por las mujeres, resistiéndose a darles visibilidad y a incorporarlos plenamente a la cultura oficial, con la subsiguiente transmisión educativa que supone. Sin embargo, las consecuencias sociales de esta forma de proceder se están manifestando con particular dramatismo, tanto en el comportamiento violento de adolescentes y jóvenes como en el de algunos adultos que no soportan la pérdida de poder totalitario que les concedía su anterior estatus.

La problemática social que ello plantea hace surgir con gran fuerza nuevas evidencias que, en el terreno de lo educativo, pasan por superar los estrechos límites de la ciencia y la cultura oficiales e introducir el aprendizaje de formas nuevas de comportamiento basadas en el aprendizaje emocional y la resolución de conflictos, como primer y urgente eslabón hacia la construcción de nuevos modelos de ser humano (Sastre y Moreno, 2002).

Bibliografía

- ALTABLE, C. (2000): *Educación sentimental y erótica*. Madrid: Miño y Dávila
- BASTIDA, A. (1994): *Desaprender la guerra*. Barcelona: Icaria.
- DAMÁSIO, A.R. (1996): *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- FISCHER, A.F. (2000): *Gender and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRIJDA, N.H. [et al.] (2000): *Emotions and Beliefs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- LEDOUX, J. (1999): *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/ Planeta.
- MORENO MARIMÓN, M. (1986): *Cómo se enseña a ser niña*. Barcelona: Icaria (3ª ed. 2000).
- MORENO MARIMÓN, M. [et al.] (1992): *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer.

----- (1999): *Falemos de sentimientos*. Barcelona: Moderna.

ORTONY, A. [et al.] (1996): *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo XXI.

SASTRE G. y MORENO MARIMÓN, M. (2002): *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO 4: RELACIONES INTERPERSONALES Y CULTURA DE GÉNERO¹

*Genoveva Sastre, Montserrat Moreno Marimón,
Barbara Biglia, Teodosia Pavón, Asunción León*

Las agresiones físicas y psíquicas contra las mujeres plantean la necesidad de construir un nuevo orden social en el que todas las personas, independientemente de su sexo, raza, país y clase social, puedan establecer vínculos afectivos placenteros, basados en la libertad, equidad y respeto. El maltrato a las mujeres muestra que "algo grave está pasando en nuestro mundo, algo grave referido a las relaciones de los sexos en nuestro mundo. Este algo grave es, en mi opinión, la dignidad de la mujer, su significar libremente las relaciones humanas, el mundo desde su ser mujer, desde su diferencia sexual" (Rivera, 2001: 38).

Para A. Ferguson (1997), la violencia contra las mujeres tiene sus raíces en un orden social que usa las diferencias genéricas, raciales y de clase para establecer relaciones de dominio de unos seres sobre otros. La actual agudización de las contradicciones sociales muestra, con toda su crudeza, la violencia generada por nuestro sistema social. Afortunadamente, la reacción a este hecho va dirigiendo los esfuerzos de las personas que deseamos una vida mejor hacia la construcción de un nuevo orden social que prime el establecimiento de relaciones personales equitativas y satisfactorias, sobre las necesidades del capital.

Somos conscientes de que nuestros deseos pueden parecer utópicos, pero lo cierto es que la "realidad" que se nos presenta es el mayor acicate para desear su transformación e ir avanzando hacia la meta que nos señala nuestra utopía. Es más, no queremos que la defensa de nuestros anhelos nos lleve a mirar lo "real" con los ojos de "fantasía" de lo que deseáramos que fuera. Pensamos que el hecho de diferenciar uno y otra, sin perder las ilusiones por los cambios que deseamos, es una tarea que nos va abriendo nuevas posibilidades de acción. En cualquier caso, mantener las "utopías" y diferenciarlas de las "realidades" nos parece un óptimo camino para entrar con cautela en el complicado análisis de la transmisión ideológica que tiene lugar en los procesos de socialización.

¹ Este trabajo forma parte de la investigación "Violencia y conflictos interpersonales" que está subvencionada por un I+D del Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y del Género. (Plan Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico).

El hecho de no establecer las diferencias pertinentes entre utopía y realidad da lugar a un muestrario muy variopinto de "falsas ilusiones". En uno de sus extremos, podemos situar el postulado -ampliamente extendido- de que los procesos de socialización propios de nuestras democracias dotan al "individuo medio" de las competencias cognitivas, afectivas y sociales necesarias para reconocerse, sentirse y comportarse como una persona autónoma, solidaria y capaz de recorrer las redes que unen sus propias necesidades e intereses con las de su entorno social, en todas las direcciones y sentidos posibles. En el extremo opuesto, podemos encontrar la idea de que, puesto que somos muchas las personas que deseamos un nuevo orden social equitativo y no discriminatorio, en la actualidad, éste tiene ya mayor fuerza en los procesos de socialización que el sistema dominante.

La primera de estas creencias² es la que permite afirmar que el éxito está al alcance de todas las personas que se esfuerzan por conseguirlo y que el fracaso es el resultado, o bien de la indolencia de quien lo padece, o bien de una enfermedad -física o mental-. La segunda puede fácilmente originar la confusión de que basta con pensar las injusticias desde otro punto de mira, para descubrir en ellas un nuevo significado y que este significado puede dar lugar, por sí sólo, a nuevas realidades. Ambas convicciones nos recuerdan la facilidad con la que confundimos los deseos y las realidades. Carecemos de datos que nos permitan afirmar que nuestra cultura nos prepara para rechazar el maltrato, y que, por tanto, su aceptación sea un signo de una patología física, mental o moral. Tampoco disponemos de datos que nos permitan evaluar el cambio generado directa y exclusivamente por una manera distinta de pensar el maltrato.

A nuestro modo de ver, conviene explorar si los procesos de socialización que tienen lugar en el seno de un determinado orden social (basado en las relaciones de dominio entre sexos, razas, clase social, religión o país) preparan para la elaboración de respuestas adecuadas al padecimiento de situaciones individuales y puntuales de injusticia. Pensamos que los resultados de exploraciones de esta índole pueden ayudar a situar las respuestas de las mujeres al maltrato en el marco general de los procesos de socialización que tienen lugar en nuestra cultura. Nuestras inquietudes nos llevaron a formular las siguientes preguntas:

- ¿Qué ocurre cuando mujeres y hombres que, en general, no están sometidos a lo que socialmente se considera maltrato, son objeto de comportamientos que su propia cultura codifica como injustos?
- ¿Sus actitudes son total y radicalmente distintas a las de las mujeres maltratadas o, por el contrario, sus reacciones tienen algunas similitudes a las de aquellas?

² La defensa de esta utopía ha dado lugar a un tratado de excepciones más amplio que el de las reglas.

Si tal y como decíamos al inicio de este trabajo, la violencia contra las mujeres se genera en una estructura social de dominio, es lógico pensar que puedan detectarse rasgos comunes entre las reacciones de las mujeres al maltrato habitual, por una parte, y las reacciones de mujeres y hombres a experiencias esporádicas de injusticia, por otra. La abstracción de estos rasgos comunes sería, a nuestro modo de ver, una prueba de que las reacciones de impotencia no son exclusivas de mujeres y de que no se puede atribuir su indefensión a una patología femenina (Bosch, Ferrer y Gili, 1999).

Relatos de experiencias vitales

Para validar o refutar nuestras ideas, necesitábamos disponer de relatos explicativos de vivencias personales. Nos interesaba, además, que quienes nos explicaran sus experiencias fueran, presumiblemente, personas con un buen nivel sociocultural, a fin de que las características de sus relatos no pudieran atribuirse a una falta de recursos culturales. Estas consideraciones nos llevaron a pedir a 170 estudiantes de tercero y cuarto curso de la Facultad de Psicología que nos explicaran, por escrito, la experiencia personal que consideraran como la más injusta de los últimos años de su vida³, detallando, además de los aspectos que creyeran importantes, los siguientes apartados:

- Hechos: qué ocurrió, sus acciones y las acciones de la otra persona.
- Pensamientos: los suyos y los que, a su juicio, tuvo la otra persona.
- Sentimientos: cómo se sintieron y cómo creen que se sintió la otra persona.
- Ayuda: qué tipo de ayuda les hubiera gustado recibir en aquellos momentos.

Sus escritos nos permitieron disponer de una amplia gama de eventos vividos como injustos: agresiones físicas y psíquicas, rupturas de relaciones, desconfianzas, incumplimiento de compromisos, discriminaciones, etc. El Gráfico 1 muestra su distribución.

³ Aseguramos su anonimato recomendándoles que firmaran sus textos con un pseudónimo.

GRÁFICO 1: ¿Qué ocurrió con las víctimas?

Pero más que fijarnos en el contenido específico de cada situación, nos interesa analizar qué tipos de acciones, pensamientos y sentimientos se autoatribuyen y qué acciones, pensamientos y sentimientos atribuyen a la otra persona. A este respecto, sus escritos no dejan lugar a dudas. Cuando las injusticias se producen entre dos individuos relacionados con vínculos de afecto y/o autoridad o poder (pareja, amistades, madre-hija/o, padre-hija/o, profesorado/alumnado), atribuyen actitudes opuestas a quienes agreden y a quienes son agredidos.

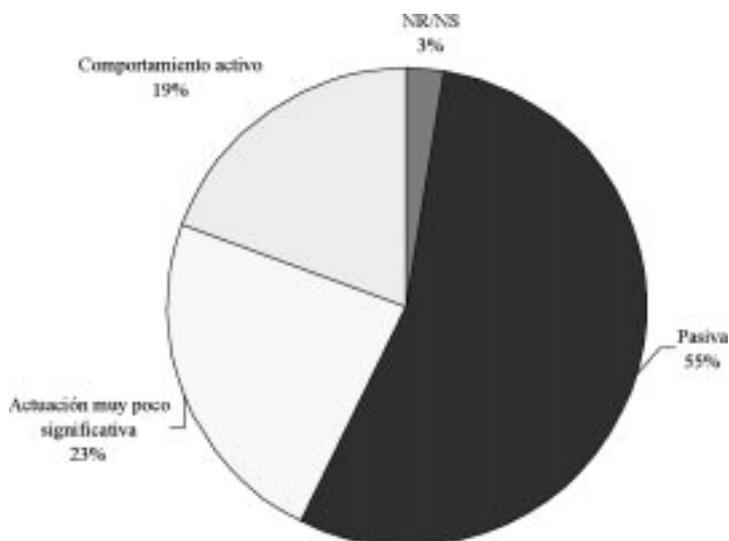
La actividad es una característica común de quienes agreden mientras que el repliegue hacia la propia intimidad es la respuesta más habitual de las víctimas frente a las acciones de sus agresores/as. Veamos, con más detalle, los resultados obtenidos.⁴

⁴ Dos jueces independientes analizaron todo el material empírico y, en los casos de duda, se incorporó al equipo una tercera persona. No se encontró ningún tipo de diferencias ni en función del sexo del alumnado ni del de quienes protagonizaron los conflictos relatados.

HECHOS

La mayor parte de los relatos de injusticias que obtuvimos tienen como característica común la carencia total de informaciones sobre el comportamiento desplegado por la víctima para defender sus derechos. El gráfico 2 informa de las respuestas obtenidas.

GRÁFICO 2: Respuesta de la víctima



Estos resultados parecen indicar que la recepción de una injusticia suele paralizar, como mínimo momentáneamente, la capacidad de responder activamente a la agresión. La falta de referencias al comportamiento activo de la víctima contrasta enormemente con la extensión dada a la descripción de las acciones del agresor/a. Recuerdan a las personas que les han agredido como individuos a los que sus intereses les llevaron a comportarse de forma incorrecta, sin ni tan siquiera considerar las consecuencias materiales, psicológicas y sociales que sus acciones pudieran acarrear a las víctimas.

Describen con detalle las acciones externas, el comportamiento visible de la persona que ha actuado injustamente y, en cambio, hacen muy pocas referencias a los sentimientos y pensamientos subyacentes a los comportamientos externos que tan minuciosamente han descrito en la persona agresora. Piensan que han actuado sin tener en cuenta ni los derechos, ni los sentimientos, ni los intereses de las otras per-

sonas. Los presentan como individuos activos que parecen restringir su pensar y sentir a la consecución de unos objetivos personales inmediatos. De ahí que la descripción de acciones prime sobre la descripción de pensamientos y sentimientos.

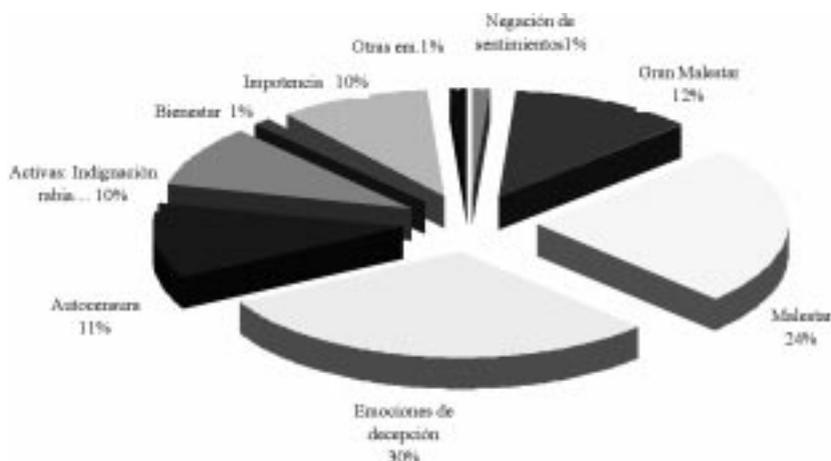
Por otra parte, los ven como individuos que gozan de una gran impunidad, ya que su víctima no parece defenderse de sus injusticias. Rompen inesperadamente una relación, insultan, roban, incumplen contratos o discriminan, sin que sus víctimas respondan activamente a los ataques recibidos, sin que éstas hagan nada para conseguir que quienes les han agredido reparen el daño que han causado.

SENTIMIENTOS

El universo afectivo que configura el relato de sus experiencias personales refleja el profundo malestar que sintieron: tristeza, amargura, desdicha, desengaño, frustración, o ingratitud. Cuando una persona es sometida a una injusticia se siente triste, decepcionada, frustrada, engañada, traicionada, impotente. Y estos sentimientos la incitan a encerrarse en su dolor, a encontrar su principal consuelo en la compasión de sí misma.

El conjunto de sentimientos expresados se organiza en torno a una autocompasión que no facilita la búsqueda de comportamientos adecuados para la defensa de su propia intimidad, de los derechos que le han sido violados, dejando a la víctima todavía más desvalida ante la agresión recibida.

La recepción individual de injusticias puede fácilmente producir una postración momentánea que aumenta la vulnerabilidad de quien la padece. La inseguridad personal aparece en los textos del alumnado como una secuela de la injusticia de que fueron objeto. Así, por ejemplo, una chica al presentar un problema que tuvo con su padre dice: "Cuanto más tiempo pasa, más me pregunto si realmente fui yo la culpable. Me confunde con su indiferencia y me gustaría que me fueran recordando que no me lo merezco".

GRÁFICO 3: Respuestas a la cuestión: ¿Cómo te sentiste?

El daño recibido le hace sentir que han violado una parte importante de su identidad y esta trasgresión no sólo le ha despojado de alguno de sus derechos, sino que le produce, además, un estado de indefensión momentánea que devalúa su propia imagen y la deja confusa y desprotegida. Así, otra chica dice: "Realmente llegué a pensar que me estaba volviendo loca [...] Llegué a pensar que sin darme cuenta me ponía histérica, o algo así, porque de hecho acabé llorando de forma compulsiva".

PENSAMIENTOS

Los abusos polarizan la atención de quienes los padecen en las situaciones problemáticas. Son acontecimientos demasiado dolorosos para que sus víctimas puedan alejarse de ellos. Por una parte, se sienten adheridas a la injusticia recibida y, por otra parte, sienten un deseo profundo de negar su existencia. Consecuentemente, tienden de manera compulsiva a considerar y a negar una temática que, por más que lo intenten, no consiguen ni liberarse de ella, ni pensarla con distancia. Esta contraposición de actitudes favorece un estilo cognitivo extremadamente pobre que les dificulta el análisis de la situación.

Tal y como puede inferirse del gráfico nº 4, los pensamientos de la víctima se limitan, la mayoría de las veces, a una crítica global de la persona agresora y a considerar que ésta ha actuado pensando única y exclusivamente en sus intereses individuales.

GRÁFICO N° 4: Tipos de pensamientos: ¿Qué pensaste?

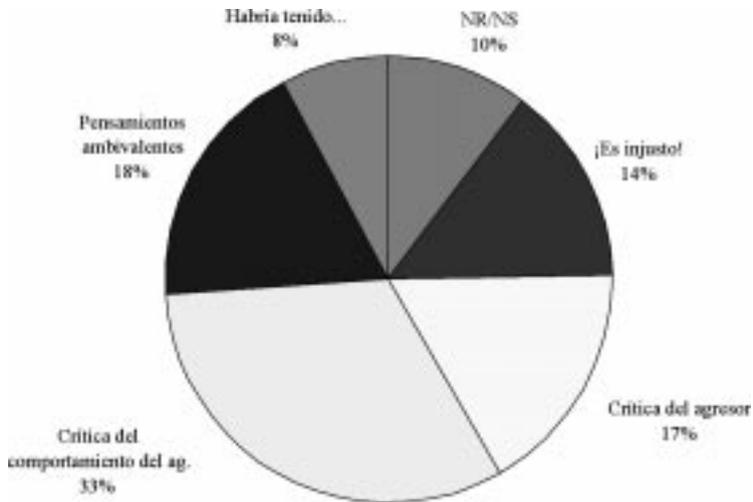
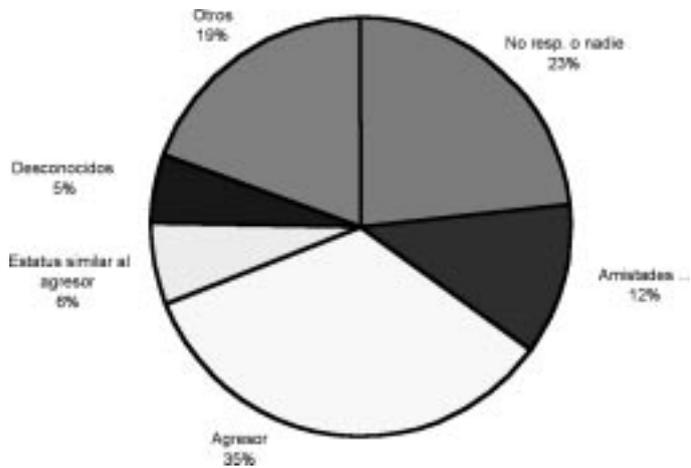


GRÁFICO N° 5: Ayuda solicitada: ¿A quién pedirías ayuda?



AYUDA

La recepción de una injusticia produce una confusión momentánea que impide que quien la padece piense que puede disponer de asesoramiento, consejo, apoyo

moral, ayuda material, etc., bien sea por parte de sus seres queridos, bien sea por parte de profesionales.

Sólo un porcentaje muy bajo del alumnado dijo haber pensado que podía acudir, en busca de ayuda, a personas ajenas al conflicto. La mayor parte de quienes pensaron en ello puso un listón tan alto que, a su juicio, nadie reunía los requisitos exigidos. Consecuentemente, la víctima se quedó sola. Veamos algunos ejemplos:

"En aquel momento necesitaba la comprensión de los amigos, su apoyo. Pero no pude recuperarlo hasta mucho tiempo después, cuando conseguí estar en forma conmigo misma. Entonces pude acercarme de nuevo a ellos y enfrentar la situación".

"No sé cuál hubiera sido la mejor ayuda. Supongo que hubiera debido hablar con alguien que nos conociera a los dos y fuera imparcial, pero como esta persona no existe, en aquel momento hice lo que necesitaba, llorar y desahogarme y después estar sola".

Hemos citado dos ejemplos de dificultades para pedir ayuda. En uno de ellos la víctima se autoexige estar bien consigo misma antes de hablar o enfrentar la situación con otras personas. En el otro, renuncia a buscar ayuda porque cree que no existe una persona cuya objetividad legitime su intervención. Además del alumnado que renunció a pedir ayuda a terceras personas, encontramos también otro alumnado que explicó haber deseado recibir ayuda por parte de la misma persona que les trató injustamente. En el primer caso, excluyeron la intervención de terceras personas, atribuyéndoles, gratuitamente, una falta de neutralidad que invalidaba su posible actuación. En el segundo caso, el compromiso y la implicación exigida fueron tales que les llevó a descartar cualquier intervención que no procediera de la misma persona que les había tratado injustamente.

Ambas posturas son el resultado de un estado momentáneo de dominio de la persona agresora sobre la víctima. El dolor que les causó la recepción de una injusticia mantuvo a la mayor parte de las víctimas adheridas a la situación problemática y les impidió pensar que hubieran podido buscar y encontrar ayuda para superar el mal momento que estaban pasando fuera del contexto en el que la injusticia tuvo lugar.

Sus opiniones sobre la indefensión

El recuerdo del dolor sentido ante una injusticia personal está claramente anunciado en la casi totalidad de los textos recogidos. Sin embargo, hay otro dato sumamente importante y que ni tan siquiera fue comentado por quienes escribieron sus

experiencias. No encontramos ninguna referencia a su falta de respuesta externa a la agresión recibida. Cuando iniciamos este trabajo, no esperábamos que la inmensa mayoría de sus autoras o autores obviarán la escritura del apartado anteriormente mencionado.

Este resultado nos llevó a programar una nueva recogida de material empírico que debería permitirnos indagar si esta ausencia era debida a un olvido momentáneo (en cuyo caso hubiéramos tenido que explicar las causas de este olvido selectivo por parte de 170 jóvenes), o si debíamos buscar otro tipo de explicaciones. Necesitábamos, pues, seguir explorando el significado de sus relatos. Para ello, volvimos a pedir la colaboración del alumnado. Les preguntamos si estaban de acuerdo en que les distribuyéramos al azar los textos escritos y comentáramos en clase algunas de sus características, tomando, claro está, las medidas adecuadas para preservar su intimidad.⁵ Les explicamos que, si estaban de acuerdo con nuestra propuesta, entregaríamos un texto a cada persona y les pediríamos que comentaran algunos aspectos del escrito que les había correspondido.

Una vez obtenido su apoyo, les recordamos que les habíamos pedido que explicaran los hechos, los pensamientos, los sentimientos de las dos personas implicadas en la situación conflictiva y el tipo de ayuda que hubieran deseado recibir en aquella ocasión. A continuación, tras insistir en este recordatorio, les planteamos cuatro preguntas distintas, pero todas ellas encaminadas a explorar el tipo de ayuda necesaria para que tomaran conciencia de que no habían explicado la reacción de la víctima. Teníamos el propósito de indagar si una lectura reflexiva del escrito de otra persona era suficiente para que detectaran espontáneamente (sin nuestra ayuda) esta laguna o si, por el contrario, sólo tomaban conciencia de ello cuando les interrogábamos directa y explícitamente sobre este tema. Seguimos el siguiente procedimiento:

Primera Fase: empezamos pidiéndoles que leyeran atentamente el texto y les preguntamos si, en su opinión, la autora o autor había dado un trato similar a todas y cada una de nuestras demandas. Es decir, nuestra primera pregunta les encaminaba a una comparación entre los distintos apartados del texto que les había correspondido analizar.

Segunda Fase: Retiramos sus respuestas y les preguntamos si, en el texto que estaban analizando, no echaban en falta el desarrollo de alguna parte de nuestras demandas. Es decir, llamamos su atención sobre la posible ausencia de alguno de los apartados solicitados (ayuda, hechos, pensamientos, sentimientos propios y de la otra persona).

⁵ Transcribimos y ordenamos los textos y entregamos al alumnado de los turnos de mañana los textos escritos por el alumnado de tarde y viceversa.

Tercera Fase: Retiramos los textos elaborados en la segunda fase y les planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué había hecho la autora o el autor del texto para defenderse?
- Si hubieran podido ayudarle ¿qué le hubieran recomendado que hiciera?

Los resultados que obtuvimos en esta nueva fase del trabajo fueron también muy claros:

- Espontáneamente, no detectaron ninguna laguna significativa en el texto que les habíamos pedido que analizaran (primera y segunda fase).
- En la tercera fase, mostraron que eran capaces de detectar tanto la omisión de una parte del texto, como de imaginar y aconsejar pautas de acción eficientes.

Cuando nuestra demanda les llevó a revivir experiencias injustas, no detectaron la indefensión que el texto reflejaba. Pero, cuando les pedimos que imaginaran líneas de actuación adecuadas a la defensa de quienes habían escrito el conflicto que estaban analizando, dieron pruebas de su eficiencia y habilidad en la elaboración de estrategias resolutorias. Teníamos, por tanto, dos imágenes distintas de unas mismas personas, por lo que seguimos explorando sus representaciones, provocando un debate en clase sobre los distintos sentimientos que pueden producir una falta de reacción externa.

En el transcurso de la primera sesión del debate, la mayoría de la clase defendió apasionada y acaloradamente la opinión de que una injusticia individual deja inermes a la persona que la sufre y, consecuentemente, esta misma mayoría rechazó enérgicamente las tímidas voces de quienes opinaban de otra forma. Su resistencia a aceptar que los sentimientos de tristeza e indefensión no eran las únicas reacciones posibles nos incitó a organizar la siguiente experiencia:

Les notificamos que no disponíamos de tiempo suficiente para evaluar sus trabajos por lo que habíamos decidido que, en lugar de leerlos, comentarlos y evaluarlos, les daríamos la nota teniendo en cuenta su nivel de participación en la clase.⁶

Nuestras palabras provocaron un desconcierto inicial que fue seguido de una fase de "amable" negociación, durante la cual fueron tímidamente recordándonos nuestro compromiso inicial. Nosotras nos limitamos a decir que lo sentíamos, pero que habíamos adquirido nuevas obligaciones y que no pensábamos corregir sus trabajos. Nuestra insensibilidad a sus justas demandas fue despertando cada vez mayor indignación que, junto al apoyo que se fueron prestando, les permitió exponer

⁶ Era un grupo muy interesado por la materia y la mayoría había realizado un buen trabajo.

claramente que no aceptaban nuestra postura. Llegado este momento, les expusimos las razones que nos habían llevado a actuar tal y como lo hicimos y les pedimos que analizaran y comentaran el proceso seguido por el colectivo de la clase.

El diálogo que mantuvieron entre sí, los sentimientos e ideas que fueron exponiendo a lo largo del debate, mostró que la indefensión había sido una pieza central de las representaciones que habían elaborado al inicio del proceso (escritura de la vivencia personal más injusta). El hecho de anunciarles que habíamos modificado los criterios de evaluación les dio la oportunidad de vivir una injusticia colectiva cuando, precisamente, estaban tratando como materia práctica esta misma temática y les permitió reconstruir sus primeras representaciones en un universo emocional más heterogéneo. Junto a sentimientos que pueden fácilmente desembocar en el abandono de los deseos e intereses personales, aparecieron otros sentimientos -indignación, autoestima, etc.- que pueden ayudar a encauzar el comportamiento hacia el rechazo y superación de los obstáculos que impiden la consecución de los deseos, intereses y derechos que se consideran justos.

El material que produjeron durante las distintas fases del trabajo⁷ les permitió constatar el contenido emocional, social y cognitivo subyacente a las actitudes de impotencia y la existencia de estados momentáneos de indefensión entre población no sometida a un maltrato habitual.

Conclusiones

La naturalidad y simplicidad que se atribuye al comportamiento de quien actúa injustamente contrasta enormemente con las repercusiones que su actuación tiene sobre la otra persona. La víctima despliega una fuerte actividad interna, formada por un estilo cognitivo-emocional que le impide dar una respuesta adecuada a su interlocutor o interlocutor; sus pensamientos y sentimientos son tan intensos y desagradables que se queda sin respuesta. A partir de este resultado, es posible extraer una serie de conclusiones que creemos pueden ayudar a situar las actitudes descritas como semejantes a las del síndrome de las mujeres maltratadas, en el marco de los procesos de socialización propios de nuestra cultura.

Pero conviene recordar: en primer lugar, que la muestra sobre la que hemos trabajado está formada por personas de buen nivel cultural que poseen estudios de nivel superior a la media de la población, lo cual les sitúa en una posición de privile-

⁷ Relatos de experiencias individuales de injusticia; revisión y comentarios de textos escritos por los otros miembros de la clase; debate colectivo; vivencia colectiva de una injusticia, y redacción de un trabajo final de síntesis.

gio y les predispone a tener una alta valoración de sus conocimientos. En segundo lugar, que se trata de un grupo de población habituada a pensar en el comportamiento humano (alumnado de tercero y cuarto curso de Psicología). En tercero y último lugar, que la situación que les pedimos que describieran era una situación en que la que hubieran experimentado la sensación de haber sido objeto de una injusticia puntual, no continuada. Es decir, que trabajamos con una población culturalmente privilegiada, con recursos teóricos para analizar el comportamiento humano y supuestamente no sometida a un maltrato habitual. A pesar de todo ello, sus relatos reflejan un profundo malestar y su impotencia para restablecer el equilibrio que tenían antes de recibir la injusticia.

Ciertamente, una primera aproximación a estos resultados pueden sumirnos en el desconcierto. ¿Cómo explicar el tipo de interacción que se establece entre las personas que ejecutan actos injustos y las que los sufren? ¿Qué produce tanta indefensión? La consideración de los sentimientos expresados puede ayudar a comprender estas inesperadas reacciones. La situación afectiva de las víctimas no era neutra, en la mayoría de los casos, existía algún tipo de relación personal (amor, amistad, autoridad y/o poder) con quienes les trataron injustamente y ello les producía una ambivalencia que les impedía responder rápida y eficazmente. Se sentían inesperada e injustamente agredidas por personas de las que esperaban afecto, protección y respeto. Su respuesta ante este comportamiento inesperado era la autocompasión y la autodevaluación que paralizan los mecanismos defensivos. Una injusticia puntual, viniendo de quien venía, era vivida como una descalificación global de su persona que inhibía su capacidad de respuesta.

Las producciones de nuestro alumnado universitario nos autorizan a pensar que los procesos de socialización que tienen lugar en nuestro marco cultural son más eficaces para aprender a soportar las injusticias, que para aprender a defenderse de ellas. Si comparamos estas reacciones con algunas de las actitudes que se observan en las mujeres que sufren maltrato, vemos que, salvando todas las distancias, estas reacciones sugieren que podría no existir una barrera infranqueable entre la forma de responder a una agresión en individuos pertenecientes a muestras de población muy distintas. Dicho de otra forma, las reacciones de una mujer maltratada constituirían un comportamiento que no diferiría del que podemos esperar de cualquier persona considerada normal y de buen nivel cultural. Este hecho invalida las teorías que ven en la "debilidad de las mujeres" y en el "masoquismo femenino" las principales causas de indefensión de las mujeres frente al maltrato. Las reacciones ante una situación de maltrato continuado suelen provocar una depresión que inhibe la capacidad de respuesta de la víctima y la hacen dependiente del agresor, al cual atribuyen el poder de ser el único capaz de poner fin a la agresión. Esta actitud no puede ser aislada del contexto social que la originó, ni puede ser considerada, en sí misma, como una patología previa al maltrato, ya que se aproxima a otras actitudes que,

en menor grado, desarrollan individuos normales ante acontecimientos resentidos puntualmente como injustos, si son producidos por personas a quienes conceden una valoración positiva.

Si nuestro alumnado universitario, cuando revive una injusticia, sufre un estado mental marcado por las pérdidas, no parece pertinente pedir que las personas que se ven obligadas a convivir diariamente con el maltrato afronten, con sólo sus recursos individuales, una violencia que nuestro sistema social no consigue erradicar. La fuerza de la costumbre nos lleva a no cuestionar la norma, nos induce a diseñar fosos infranqueables entre la salud mental y la patología, y nos conduce a pensar que las personas "sanas" disponen de los recursos individuales para resolver con "éxito" los conflictos que jalonan sus vidas cotidianas. Sin embargo, nuestro trabajo nos ha mostrado que ésta es una creencia muy alejada de la realidad. La mayoría de los individuos parecen estar más preparados para sufrir pacientemente los avatares de sus vidas que para resolverlos adecuadamente.⁸

A lo largo de este trabajo, hemos comentado las semejanzas y las diferencias entre formas diversas de indefensión. Hemos sugerido la existencia de una línea continua entre el comportamiento "normal" y el comportamiento de mujeres maltratadas. Hemos mostrado que, cuando una persona considera que ha sido objeto de una injusticia, experimenta, momentáneamente, un estado mental (cognitivo, afectivo y social) que tiene rasgos comunes con la indefensión de las mujeres maltratadas. Hemos defendido la idea de que, junto a las enormes e importantes diferencias que separan ambos tipos de fenómenos, se detectan ciertas similitudes en las reacciones de los individuos que las padecen.

Nuestro objetivo básico es mostrar las semejanzas subyacentes a lo diverso porque, al igual que R. Pastor (1998), creemos que "en un mundo donde los modelos de la ciencia incorporan la complejidad, el azar y el caos, la psicología no puede olvidar que de quien habla es de alguien, profundamente atravesado por la cultura y encarnado dentro de un territorio de inscripciones simbólicas". Apoyándonos en las semejanzas anteriormente mencionadas, pensamos que las intervenciones a favor de las mujeres maltratadas deben partir de la toma en consideración de los déficits del sistema social y no de las mal llamadas patologías de las mujeres.

⁸ Desgraciadamente este tipo de indefensión no es un rasgo del pasado. Un trabajo de investigación en curso nos ha permitido verificar la falta de recursos de los y las adolescentes para detectar la violencia que tiene lugar en parejas de su misma edad.

Bibliografía citada

- BOSCH, E.; FERRER, V.; GILI, M. (1999): *Historia de la misoginia*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears / Anthropos.
- FERGUSON, A. (1997): *On Conceiving Motherhood and Sexuality: A Feminist Materialist Approach*. En: TIETJENS MYERS, D. (ed.): *Feminist Social Thought: A Reader*. Nueva York: Routledge. En: FERNÁNDEZ, J. (ed.): *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.
- RIVERA, M. (2001): *Mujeres en relación*. Barcelona: Icaria.

Bibliografía consultada

- AA.VV. (2000): *Violencia contra las mujeres, Salud XII*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- BENHABID, C. y CORNELLA, D. (1990): *Teoría Feminista y Teoría Crítica*. Valencia: Generalitat Valenciana / Edicions Alfons el Magnànim.
- BUCALO, G. (1997): *Dizionario Antipsichiatrico*. Ragusa (Italia): Sicilia Punto.
- BURMAN, E. (1992): "Feminism and discourse in developmental psychology: power, subjectivity and interpretation". En: *Feminism and Psychology*, 2(1). London: Sage.
- DRAC MAGIC (2000): *La violència contra les dones en els mitjans de comunicació audiovisual*. (Material didáctico producido por: Ajuntament de Barcelona). Barcelona: CIRD / Institut de Educació.
- FERREIRA, G. B. (1989): *La mujer maltratada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FERREIRA, G. B. (1992): *Hombres violentos mujeres maltratadas. Aporte a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires: Sudamericana.
- GALINDO, M. y PAREDES J. (2001): *Machos varones y maricones*. La Paz: Ediciones Mujeres Creando.
- LAMARCA y LAPUENTE, C. (2000): "Ella para él, él para el Estado y los tres para el Mercado: Globalización y género". En: *Cuadernos de Materiales, Ensayo* (<http://filosofia.net/materiales/ensa/ensa33.htm>).
- LEFÈVRE, S. J. (1996): *Killing me softly*. Gwynedd (North Wales): Handsell Publications Through ACT.
- MILLETT, K. (1971): *Sexual Politics*. London: Abacus.
- MORENO MARIMÓN, M. (1992): *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer / Ministerio de Asuntos Sociales.
- PAREDES, J. y GALINDO M. (1998): *Sexo placer y sexualidad*. La Paz: Ediciones Mujeres Creando.
- SHOWALTER, E. (1987): *The female Malald*. London: Virago.
- WALKER, M. (1998): "Feminist psychotherapy and sexual abuse". En: BRUNA SEU. I. & COLEEN HEENAN, M. (ed.): *Feminism and Psychotherapy*. London: Sage.

PARTE II:

RELACIONES DE GÉNERO Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5: LEYENDO MERIDIANA

*M^a Dolores Villuendas (Coord.),
Ana Isabel Delgado, Irene García, Raquel Vega;
Sonia Márquez, José David Seguí, Sandra Sillero;
Natividad Correa, Silvia Haro;
Noelia Arenas, Victoriano Mármol,
M^a Auxiliadora Martínez, Eva M^a Romero;
Ana Belén Alcalde, Desirée Jiménez, Sonia López-Rubio, Carmen Sánchez*

Este trabajo recoge el proceso educativo mediante el cual un grupo de estudiantes (en un Seminario de trabajo) aprendieron cuestiones de las mujeres propias del contexto cultural contemporáneo. Al grupo de estudiantes se les entregaron unos números de la Revista *Meridiana*.¹ El grupo asumió el compromiso de leer *Meridiana* y, en sesiones semanales de trabajo, fue exponiendo sus apreciaciones acerca de los diferentes artículos leídos. Durante las sesiones, se discutían y revisaban esas apreciaciones. En un momento posterior a los debates se constituyeron en cinco subgrupos y comenzaron a poner por escrito el contenido que estimaban relevante sintetizar de los distintos números de la Revista, bien porque las aportaciones del texto les resultaban cuestionables, bien porque ignoraban las circunstancias de los hechos concretos expuestos y era importante tenerlas en consideración.

El proceso de trabajo en el Seminario fue peculiar: el alumnado, a la vez que sentían atracción por el tema de trabajo —el estudio de las relaciones de género en el contexto contemporáneo—, consideraba que no era necesario revisar las concepciones que ellos y ellas tenían hacia dichas cuestiones. Las reuniones iniciales fueron muy difíciles y controvertidas; comenzaron por considerar la Revista muy radical porque tenía planteamientos que mostraban perspectivas sesgadas de lo masculino, y adoptaban posturas de apoyos innecesarios hacia la mujer. Además, eran persistentes las concepciones de rechazo hacia la Revista porque ésta carecía de objetividad (argumento muy frecuente entre estos/as estudiantes). A lo largo de los encuentros semanales, se fueron analizando progresivamente los artículos, discutiendo lo que en ellos se decía, cuestionando hechos, revisando las perspectivas que los sustentaban, retomando lo que mostraban de la realidad sobre la que se escribía y qué aportaciones nuevas y narraciones diferentes estaban encontrando en las perspectivas que se analizaban. Los argumentos utilizados se fueron revisando y reanalizando con el propósito de identificar fundamentos que los sustentaran.

¹ Editada por el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), perteneciente a la Delegación de Educación y Cultura de La Junta de Andalucía

Transcurridos unos meses de trabajo, cada subgrupo escribió lo que le parecía de mayor valor e interés y ello es lo que aparece en los apartados que a continuación se han incluido. Igualmente, queremos recordar que, en unas Jornadas del Seminario Genero/sa -realizadas a final del curso académico-, cada grupo presentó y defendió sus consideraciones.

En los textos, que se presentan a continuación, se muestra cómo se van entresacando de los artículos que se estaban leyendo diversas cuestiones; cómo se replantean las justificaciones de por qué se consideran valiosas o no sus ideas, las falsas creencias personales previas de quienes al ir analizando tienen impedimentos para las interpretaciones, la revisión de las cuestiones enfocadas y la búsqueda de soluciones. En definitiva, son discursos identificados y analizados en un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que las/os estudiantes y el profesorado negocian significados e interpretaciones de problemas sociales, tales como el género, de gran relevancia social. Por tanto, queremos destacar el interés del proceso seguido para la elaboración de este capítulo, así como la estrategia utilizada en las diferentes etapas por las que fue pasando el trabajo del grupo, tan valiosas como el producto final de las cuestiones de género que veremos seguidamente.

Entre la identidad y la madurez

El texto escrito y los comentarios asumidos por el primer subgrupo de estudiantes es el siguiente:

En el Nº 12 de la Revista *Meridiana*, se plantean temas de gran interés como: la búsqueda de la propia identidad en la mujer, las mutilaciones genitales femeninas y la madurez como cambio. Es una Revista informativa que nos acerca a los planteamientos de una "nueva sociedad" en la que el hombre deja de tener el papel principal. Así, en artículos como "El brillo de la conciencia crítica" de Victoria Sau (1999) -Doctora en Psicología y Licenciada en Historia contemporánea-, se refleja la "agonización" del modelo patriarcal y la necesidad de un modelo donde la mujer tome las riendas dentro de la sociedad. Si bien es cierto que el modelo patriarcal ya ha "tocado techo", creemos que es excesivo pensar que "no puede inventar nada nuevo", como resalta Victoria Sau, ya que tanto varones como mujeres tienen las mismas capacidades de innovar, lo que no quiere decir que la mujer no pueda ser ahora la que lleve la iniciativa.

Tema no menos interesante es el de la mutilación genital femenina o "ablación", recogido en el artículo "Marcadas por la tradición" de Isabel Coello (1999), donde queda reflejada la crueldad del machismo, pues, elimina órganos genitales femeninos

como el clítoris con el fin de evitar el placer y, por tanto, la potencial infidelidad de la mujer (véase el gráfico 1). Esta práctica puede conllevar, incluso, la muerte, sin que esto sea un obstáculo para realizarla. Pensamos que cosas como éstas son infrahumanas y muestran la desigualdad y el dominio que el varón aún ejerce sobre la mujer.

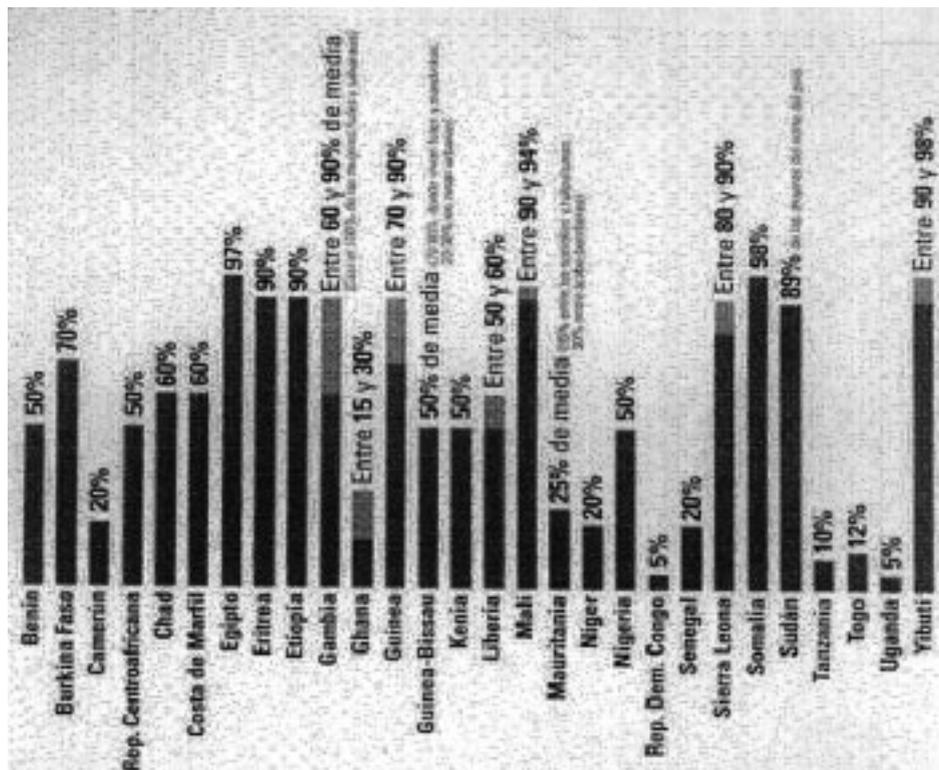


Gráfico 1: Porcentaje estimado de mujeres y niñas que sufren la mutilación genital femenina (tomado de Coello, 1999: 34)

Otro aspecto, destacado por M^a del Carmen López Cirauqui y Magdalena López Pérez (1999), es el referido en el artículo "La madurez como cambio o la búsqueda de la propia identidad", en el que se afirma que la sociedad ve en "la enfermedad la clave misma de la feminidad", pues, siempre se ha considerado a la mujer el sexo débil, portadora de enfermedades en su madurez y ello exclusivamente por su propia constitución femenina. Se ha centrado el papel de la mujer en su físico, considerándola como tal mujer sólo en el período fértil, postura que nos parece simplista, ya que el sexo está determinado para todas las etapas de la vida y no sólo reducido a esa etapa de fertilidad.

Diferencias sociolingüísticas, artísticas y feminización

Dos subgrupos de estudiantes seleccionaron para analizar el Nº 13 de la Revista *Meridiana*. Veamos sus aportaciones.

TEXTOS DEL PRIMER SUBGRUPO

Esta Revista nos ha resultado muy informativa e interesante al darnos una nueva perspectiva sobre los cambios, aportaciones, puntos de vista y avances que ha hecho el género femenino en la última década. En este ejemplar de *Meridiana* hay muchos artículos con los que estamos de acuerdo como: "La mujer del futuro" de Cristina Peri-Rossi (1999). Es una crítica al ensayo del filósofo francés Gilles Lipovetski, "La tercera mujer"; según él, nada hace suponer que las desigualdades sociales desaparezcan en los próximos años, porque estas desigualdades sociales están ligadas indisociablemente a la diferenciación sexual. Las diferencias sexuales impondrían la dominación del hombre. Lipovetski sólo encuentra síntomas y fenómenos que perpetuarían la dominación masculina: el auge de la industria cosmética ligado a la "belleza" como atributo femenino, la anorexia como enfermedad única de las mujeres, siendo todos estos atributos también pertenecientes al hombre en mayor o menor grado. Lo que se discute no es la diferencia entre hombres y mujeres (porque siempre son diferentes) sino las consecuencias sociales de esas diferencias.

En la parte del artículo que hace referencia al análisis del fenómeno de la anorexia nerviosa, se dice que es una enfermedad exclusivamente femenina y que suele aparecer en la pubertad. No se hace ninguna mención a que los varones pueden sufrirla, asumiendo, a partir de la experiencia de la sociedad, que cada vez hay más varones que la sufren porque, en este siglo, tanto los unos como las otras le rinden culto al cuerpo.

Como dice Freud, es más difícil ser mujer, en cualquier sociedad del mundo, que ser hombre. Esto no es por razones biológicas como nos quiere hacer entender Lipovetsky sino porque la sociedad (tanto hombres como mujeres) no quiere aceptar que hace falta un cambio, una feminización de la sociedad, y para eso no sólo se requiere un cambio de las mujeres, sino también de los hombres. A lo largo de la historia, las mujeres hemos demostrado que podemos hacer las tareas "típicas" de los hombres como cultivar la tierra, pero para que se produzca una transformación de la sociedad, es necesario que los hombres adopten los valores femeninos como propios, por ejemplo, la persuasión en lugar de la violencia. Para que el futuro sea mucho mejor de lo que ha sido el pasado de la Humanidad.

El artículo que nos ha sorprendido es el de M^a del Mar Ramírez Alvarado (1999), "Mujeres para la historia del Arte". La autora intenta aportar una perspectiva distinta sobre la Historia del Arte. El caso es que se ha crecido con la idea de que la genialidad en las artes plásticas era un atributo masculino y que la creatividad artística ha sido siempre cuestión de hombres. En este artículo se habla de Artemisa Gentileschi (1593-1652), que fue la primera mujer admitida en la Academia Vasari de Dibujo en Florencia. A lo largo de su trayectoria, fue reconocida por su talento y pudo incluso vivir de él. Este hecho le otorgó una libertad que pocas mujeres podían tener en su época. Antes de leer esta Revista, ninguna de nosotras sabía de la existencia de Artemisa Gentileschi, pues no aparece en ninguna de las revistas o libros de Arte especializados.

Por último, otro artículo que nos ha sorprendido es el escrito por Aurora Marcos (1999), Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura, titulado "El analfabetismo de la informática". Entre otras cosas, el artículo considera que el diccionario de sinónimos del Microsoft Word 98 contiene una fuerte carga peyorativa para las mujeres. Uno de los aspectos más llamativos es la asimetría a la hora de definir por sinonimia, femeninos y masculinos aparentemente duales en, por ejemplo, las profesiones, cargos u oficios:

Abogada: reemplazar por abogas o abogado.

Abogado: 1) Jurisconsulto, 2) Defensor.

Se está demostrando que los diccionarios constituyen una fuente transmisora de ideología patriarcal con un discurso caduco y "distorsionado", el cual favorece la manipulación de la realidad de las mujeres y su ocultamiento porque emana de una visión androcéntrica. Ya se sabe que no hay igualdad de tratamiento lingüístico. Se niega la feminización de la lengua y, al hacerlo, se están rechazando los cambios sociales y culturales que también tienen su reflejo en ella.

TEXTOS DEL SEGUNDO SUBGRUPO

Otro subgrupo de estudiantes también analizó el mismo número 13 de la Revista Meridiana. Sus reflexiones son las siguientes:

Antes de nada, queremos decir que éste ha sido nuestro primer acercamiento a una revista de índole feminista. Desde una perspectiva general, nos ha parecido bastante interesante, ya que aporta mucha información sobre los avances que se han conseguido con respecto a los derechos de la mujer. Con esto queremos decir que nuestra impresión sobre *Meridiana* es que posee un matiz mayoritariamente informativo, en lugar de reivindicativo que es lo que esperábamos de una revista feminista. Quizás

esto se deba a que este número, en concreto, coincide con el décimo aniversario del Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), pero nos consta que otros números, como por ejemplo el 12, adoptan un punto de vista más crítico en torno a la problemática de la mujer en nuestra sociedad; como se puede observar en el artículo de Ilya Topper (1999) titulado "Hacia la igualdad con paso desigual". En él se discute la situación económica y social de las mujeres en aquellos países en vías de desarrollo.

Dentro de este mismo número se podría destacar también el artículo "Una sentencia inconstitucional" de Eva Martínez Sampere (1999), en el que se critica una de las sentencias del Tribunal Constitucional (3-Julio-1997) donde se da privilegio a los varones en la sucesión de títulos nobiliarios.

Dicho esto, nos ha sorprendido bastante, en este número de la revista (Nº 13), el artículo de Carmen Olmedo (1999), Directora del IAM (en el que argumenta todos los avances que se han logrado desde la fundación del Instituto hasta la actualidad), ya que desconocíamos muchas de las acciones que en él se han llevado a cabo. Algunos de esos avances son, por ejemplo, haber pasado a la agenda política los problemas de las mujeres, la creación de un Programa de Orientación y Pre-formación para el empleo de las mujeres, las actuaciones más directas ante el acoso sexual, entre otros. Creemos, además, que ha sido de vital importancia la creación de esta fundación para la integración de la mujer en esta sociedad, al mismo tiempo que ha significado un punto clave de apoyo y de asesoramiento para muchas mujeres.

También nos parece interesante decir que esta Revista saca a la luz la existencia de un trasfondo machista que todavía impera en nuestra sociedad y que muchas veces pasa desapercibido y que puede llegar a sorprender, tal como a nosotros nos ha ocurrido con el artículo de Aurora Marcos (1999), "El analfabetismo de la informática", sobre el diccionario de Microsoft Word. El texto recoge las grandes diferencias en la definición de palabras que se distinguen sólo en el género al que se refieren. Por ejemplo:

Entretenida: concubina, manceba, querida, mantenida amante.

Entretenido: gracioso, divertido, distraído, alegre, ameno, animado, cautivante, interesante, chistoso, festivo, recreativo, sugestivo, dicharachero, bromista.

Médica: reemplazar por médico.

Médico: facultativo, doctor, galeno, terapeuta, clínico, especialista, alópata, homeópata, cirujano, oftalmólogo, otorrinolaringólogo, patólogo.

Hay otros artículos, también interesantes, si bien pensamos que podrían ser planteados desde otros puntos de vista. Esto ocurre, por ejemplo, con el artículo de "La mujer y la ciudad" de Isabel Segura Soriano (1999). Con respecto a este artículo, y

siempre desde nuestro punto de vista, no es tanto la organización espacial de la ciudad la causa del malestar e inseguridad que sufren las mujeres en la sociedad, sino, más bien, un problema de mentalidad de las personas. Con esto queremos decir que lo más importante, y por tanto la causa principal del problema, radica en la educación y en la escala de valores que se ha ido estableciendo en el proceso de socialización a lo largo de la vida de las personas; de forma que este problema debería atacarse desde la educación, tanto por parte de padres/madres y profesorado como por el grupo de iguales, para conseguir así una conciencia generalizada sobre los Derechos Humanos para todas las personas de la comunidad. Nuestra crítica va fundamentalmente dirigida a la escasa importancia que tienen las necesidades de las mujeres en la distribución espacial de la ciudad (cuando van cargadas con la compra o sacan a los hijos/as a pasear).

Relaciones entre mujeres y feminismo

El grupo que realizó la lectura del nº 15 de *Meridiana* escribió las siguientes interpretaciones:

Después de leer *Meridiana*, hemos comprobado que nuestro conocimiento acerca del feminismo era incorrecto, reducido y sesgado, fiel a un estereotipo de mujer feminista que no se corresponde con la realidad, viéndola quizá como poco femenina, que odia a los hombres, tal y como se discutió un día en el Seminario de Genero/sa. Veamos cómo hemos percibido (o leído) *Meridiana* y qué hemos sacado de ella, y después reflexionaremos acerca de lo que es el feminismo ahora para nosotros/as.

Antes de comenzar con el análisis, deberíamos aclarar los términos con los que nos vamos a mover para referirnos a esta Revista. Pensamos que el calificativo que debemos utilizar para designar a esta publicación debe ser el de feminista, que no el de "hembrista", que sería lo opuesto a machista. Así, designamos con el término "hembrista" el ser, querer ser o intentar ser más que los hombres, pasando por encima de ellos. Tampoco es la típica Revista femenina por cuanto no abarca los temas que tradicionalmente aparecen en revistas que se suelen asignar como propias de la mujer y que tratan temas como moda, belleza, etc.

Por todo esto, quizá sea más correcto calificar a *Meridiana* como Revista informativa, hecha por mujeres (y algunos hombres), aunque no sólo para mujeres. Tal vez sea este hecho el que determine los contenidos: mujeres en la democracia, mujeres artistas, mujeres empresarias y, en definitiva, mujeres emprendedoras y luchadoras. Nos encontramos con una publicación de contenidos de carácter general, en

cuanto ofrece datos históricos, reales y documentados, como, por ejemplo, se puede comprobar en el artículo; "Mujeres en China: La revolución de la contradicción", de M^a del Mar Ramírez (2000), aunque también incluye entrevistas y artículos de opinión como "Feminismo y no mujerismo", de Alicia Miyares (2000), que contiene opiniones personales y dan el toque subjetivo de la Revista, que, claro, siempre está a favor de la mujer.

Este número presenta un núcleo central que trata el tema de la Democracia paritaria. En dicho núcleo, se nos presentan varios artículos: "Del voto a la voz", de Elena Simón (2000); "En igualdad de condiciones ante las urnas", de Rosa Sivianes (2000b); "Elecciones y mujeres electas", de Soledad Alcaide (2000), y "La democracia paritaria en la Ley electoral", de Julia Sevilla (2000). Describe las condiciones sobre la evolución del derecho al voto de la mujer. Es decir, cómo las mujeres han ido alcanzando cuotas cada vez más elevadas de representación pública y cómo han ido llegando a ostentar puestos de poder con importante relevancia. No está, sin embargo, exento de polémica este núcleo cuando afirma que las mujeres "deben pagarle a los hombres un tributo" por haberlas dejado participar en la política, o cuando dice que, todavía, siguen entrando por la puerta de atrás en este mundo.

También hay una serie de entrevistas, dos a mujeres y una a un hombre. En las entrevistas a "Ellas" nos encontramos, en primer lugar, con un ejemplo de mujer que ha sabido hacerse un hueco en el mundo del Arte. Y esta mujer -nos referimos concretamente a Cristina Hoyos (Nº 15, p. 6-9)- se ha encontrado con dos importantes obstáculos para poder desarrollar su actividad: ser mujer, y pertenecer a la etnia gitana. La segunda entrevista se ocupa de una mujer trabajadora, madre y esposa que ha conseguido realizarse sin descuidar ninguno de esos tres papeles; ella es Rosa Regás (Nº 15, 48-50), que trabajó en Naciones Unidas como traductora y editora, además de estudiar y escribir mientras formaba una familia.

En lo que respecta a la entrevista a "Ellos", nos encontramos con un hombre-feminista (Nº 15, 30-32); demasiado radical en sus afirmaciones, según nuestras opiniones, cuando asegura que: "la única dignidad posible es la de la gente que trabaja, que pone el reloj cada mañana para que la vida funcione y, desde luego, no existe independencia ni libertad posibles sin autonomía económica". Creemos, al contrario que Luis García Montero, que la dignidad no se identifica (o no se relaciona) con el trabajo remunerado, ya que, por ejemplo, los niños, los ancianos o los enfermos tienen dignidad a pesar de no desempeñar un trabajo remunerado. Además, no siempre este trabajo permite la autonomía económica, y por tanto, según este autor, habría muy pocas personas independientes y libres, y eso, pensamos, dependería más de cómo la persona perciba su situación y de cómo la valore.

En la sección de Opinión nos encontramos ante dos documentos muy ilustrativos de la situación de la mujer en diferentes partes del mundo en los que se ven indefensas ante la propia ley y el gobierno de sus países: "Una vida libre de violencia" de Noeleen Heyzer (2000) y "Todas son nuestras niñas" de Leonor Taboada (2000). Descubrimos la presencia de malos tratos a las mujeres en todo el mundo, mutilaciones, asesinatos en la India, violaciones masivas -como en Ruanda-, o leyes como la ley 178 del Código Penal de Perú, que exime a los violadores de su culpa si se casan con la ofendida -entiéndase, la mujer violada por ellos- para restaurar la honra de la misma.

En la sección "A fondo", el artículo de Rosa Sivianes (2000a), "Un nuevo mapa empresarial de mujeres", presenta la historia de varias mujeres que han vivido en mundos profesionales típicamente masculinos, en los que han triunfado. Son mujeres que han establecido sus propias empresas y crean redes de colaboración para abrirse camino en un mundo difícil. También encontramos un reportaje sobre "Las mujeres en China", de M.^a del Mar Martínez Alvarado (2000a), en el que se cuenta que ésta es una cultura en la que la mujer ha sido discriminada a lo largo de la Historia, y que sólo ahora parece que se vislumbra un cambio con motivo de un acercamiento al mundo y cultura occidentales, y a lo que parece ser una situación más igualitaria. Para terminar, en la sección "Además", habla de congresos y ferias de arte, libros y programas de ayuda al desarrollo rural. Hay una entrevista con la actriz cubana Renée Potts (p. 56-57), que cuenta que en el mundo del cine también hay discriminación (física, por ejemplo, por el tipo de papeles que se les da a las mujeres a una cierta edad).

Concluimos este análisis diciendo que este número de *Meridiana* busca mayoritariamente la defensa de los derechos de las mujeres, centrándose en la defensa de la igualdad y la superación de la discriminación que muchas mujeres padecen. Efectivamente, no consideramos que feminismo sea igual a "hembrismo", o lo contrario al machismo, sino que es la exaltación y búsqueda de todos aquellos derechos que las mujeres de todo el mundo tienen por el "simple hecho" de ser personas, y que, a lo largo de la Historia, la sociedad o cultura -construida por los hombres, sobre todo por los que tienen o han tenido alguna vez poder- les ha negado sin motivo alguno, ya que, y sobre todo en este último siglo, parece suficientemente demostrado que la mujer no es inferior al hombre, del mismo modo que el hombre blanco no es superior al de otras razas e, incluso, en muchos aspectos, la mujer se ha mostrado superior. Así, se defiende la igualdad de los derechos de manera igualitaria, pues están descartadas las diferencias biológicas o fisiológicas que los podrían negar.

Por último, veamos una síntesis de valoración de *Meridiana*. Consideramos que la ideología que representa esta Revista es la de luchar contra el miedo que parece que aún existe en la sociedad a que la mujer ocupe el puesto que siempre ha tenido el

hombre, quien estaría pecando de egoísta y al que habría que enseñar, cómo a los niños pequeños, que hay que compartir con los otros y aprender de los demás, que hay que evolucionar con la mujer, al mismo tiempo que ella, ni por delante o a costa de ella, ni por detrás, y comprender que todos juntos llegaremos más lejos que por separado.

Reivindicaciones feministas

Veamos cómo se implica con el conocimiento y los aspectos que destaca el siguiente subgrupo que trabajó sobre el N° 16 de la Revista *Meridiana*.

Consideramos que estamos ante una Revista de información y divulgación general de carácter "feminista" y enfocada al desarrollo de la mujer, en la que no hay lugar para las críticas desmesuradas, faltas de argumentaciones o realizadas por el mero placer de criticar. *Meridiana* va dirigida a mujeres en general, bien sean feministas o no; a éstas últimas se les intenta abrir los ojos para que descubran los derechos y posibilidades de los que pueden y deben ser partícipes. Cada autor y autora expone los hechos tal como los ha vivido, y desde una profunda reflexión de los términos; cada uno lo hace con la visión más franca posible acerca de la mujer; sus posturas son claras, bien argumentadas y sostenidas. Así, y más concretamente, de los diferentes artículos que componen el presente número, podemos extraer una serie de ideas que nos pueden ayudar a tener una visión diferente de lo que conocemos del feminismo.

Como señala Celia Amorós (2000), en el artículo "Los amores de Celia", el feminismo lucha por la igualdad de género rompiendo con la idea usualmente difundida sobre el rechazo al género masculino y el deseo implícito por superarlo. Pero también, y ello ha quedado claro a través de la lectura de los artículos de esta Revista, va más allá, porque lo que realmente pretende este movimiento es que el igualitarismo llegue a todos aquellos ámbitos (político, cultural, económico) que pertenecen tanto a varones como a mujeres, es decir, a todos los seres humanos y en condiciones de plena participación. Lo que ocurre es que, y así lo plantea Celia Amorós, para llegar a esto, es necesario poner de manifiesto todas las distorsiones "masculinistas" que han venido de ese monopolio. Por tanto, no negamos que la participación social del varón sea valiosa; más bien, nuestra propuesta va encaminada hacia la unión del varón y la mujer para colaborar como unidad en el progreso y mejora de la sociedad.

Por otra parte, el énfasis en la igualdad de género implica, algunas matizaciones como que las mujeres son agentes de desarrollo mucho más estables que los varones -según Celia Amorós-. Este tipo de exaltaciones parecen convenientes ante el hecho de la necesidad de exponer las habilidades de las mujeres para cualquier puesto social o actividad laboral, para así luchar contra la injusticia existente hacia ellas, así

como contra la devaluación personal que ésta conlleva. Pero carecerían de todo valor, si las utilizáramos para engrandecernos, comparándonos con "ellos en nuestro propio beneficio, y por tanto, en detrimento del hombre con el único fin de degradarlo". Estaríamos entonces actuando acorde con ideas cercanas al machismo o su equivalente, el hembrismo. No es tal la intención desde esta postura. Continuando con Celia Amorós (2000), y en el mismo artículo al que venimos haciendo referencia, compartimos su postura de relacionar el feminismo con áreas académicas como la filosofía, desde la cual se pueden analizar muchos de los fenómenos que dan lugar a la emergencia de este movimiento. Igualmente, consideramos que el acceso de la mujer a todo lo genéricamente humano es un derecho por formar parte de la Humanidad y que, como miembro de la familia humana ha de participar en su acontecer.

Las principales reivindicaciones feministas a las que en estos últimos tiempos se les está dando prioridad, y que se recogen tanto en el artículo de Celia Amorós, como en el de M^a del Mar Ramírez Alvarado (2000), abarcan aspectos tales como:

- La eliminación de la feminización de la pobreza a través de medidas en las que primen programas de cooperación en las que se atiendan especialmente las cuestiones de género.
- La participación política de la mujer en la toma de decisiones desde puestos de responsabilidad.
- La deconstrucción de la sociedad patriarcal, de la dominación desde el poder y a través de la subyugación, mostrando una efectiva oposición a través de apuestas cívicas.

Asimismo, el feminismo apuesta por la solución pacífica de los conflictos, por la conservación de los aspectos femeninos que merecen ser perpetuados y la eliminación o renegación de aquellos otros que vienen desde nuestras raíces y que nos impiden avanzar en igualdad.

Por otra parte, se muestran diferentes problemas sociales como:

- La escasez de mujeres en puestos públicos
- La presencia mayoritaria de mujeres en carreras con menos salidas profesionales.
- Una serie de mitos tales como las supuestas abundantes bajas por enfermedad, obstáculos en la formación, etc.

Debido a todas estas trabas, las mujeres han tenido que desarrollar estrategias y prácticas para defenderse de situaciones para las que no encuentran ningún tipo de apoyo externo, ni preparación para ello, empezando por el propio Estado y por la legislación vigente. Cabe destacar, además, que la liberación cada vez mayor de la mujer está ayudando al varón a ser más "humano", es decir, a salir de ese prototipo de hombre duro, sin sentimientos, estricto y poderoso, y a hacerlo partícipe de nuevas experiencias como es la participación en la paternidad y la educación de los/as hijos/as. A este respecto, podemos resaltar la necesidad en el ámbito educativo de fomentar dos aspectos hasta ahora totalmente ignorados: el estudio de las mujeres como base hacia una nueva consideración de lo femenino en cuanto elemento integrador de la sociedad y la educación sentimental de los varones.

Otro aspecto interesante expuesto por Elvira Lindo (2000), en el artículo "Por ser mujer", es el hecho de la fuerza que imprime la mujer para luchar pero de forma sosegada, esa lucha por el reconocimiento merecido de su trabajo con el fin de no quedar a la sombra. Considera también que las mujeres han de tener libertad a la hora de elegir su campo de acción, no debiendo estar esta elección coartada por su condición femenina.

Centrándonos en el proceso de liberación de las mujeres, hemos descubiertos dos aspectos paradójicos que se dan en dicho proceso y que son dignos de mención. Por un lado, los cambios sociales y el nuevo posicionamiento de las mujeres que, si bien tienen su reflejo en el mundo rural a través de la renovación de roles, pasando a ocupar un papel social -tanto fuera como dentro de la familia- de mayor relevancia, no se ha visto igualmente reflejado (aunque cada vez lo está más) en el mundo urbano donde los roles del varón y la mujer tienden a igualarse e incluso a difuminarse en uno solo (ambos trabajan, los dos ejercen como padre/madre). Además, pensamos que esta mayor relevancia de la mujer no puede generalizarse a todos los ámbitos rurales y que, incluso, en aquellos donde sí parece que se da, podemos comprobar cómo las mujeres siguen "gozando" de una situación desfavorecida en la cual, al trabajo fuera del hogar, se le unen los momentos de "descanso" que aprovechan para realizar las tareas domésticas y otras actividades necesarias para el sostenimiento del grupo familiar y nunca para su realización personal. Esto, además, se ve favorecido por la presencia cada vez mayor de una sociedad de ancianos muy arraigada en las viejas costumbres y creencias, y muy resistente al cambio (citado en el artículo de "Mujeres en la Vid" de Rosa Sivianes, 2000c). Es decir, el contexto rural, como tal, es más lento en la adaptación a los cambios que se van produciendo en la sociedad, de forma general y, también, de forma más concreta en el caso de la liberalización e igualdad de la mujer. En este sentido, vale recordar que todas las tradiciones se han conservado mucho más vivas e intactas en los contextos rurales que en los urbanos; por tanto, la tradición "machista" no había de ser menos. Por todo ello, este tipo de contextos animados por la educación (o más bien la falta de ella) y por las fuertes

raíces en las que se sustentan, dificultan que la mujer pueda realizarse plenamente como tal.

Por otro lado, si bien es cierto que se ha producido un cambio, no ha sido igual en el ámbito de lo público que en el de lo privado, siendo más rápido en el primer caso y eso que, todavía, una mujer ambiciosa sigue siendo vista como manipuladora o maquiavélica, esto es, desde una perspectiva negativa; pero de forma contradictoria se va sintiendo cada vez más apoyada, más comprendida. Sin embargo, en el ámbito privado (en el hogar, por ejemplo), ella sola tiene que enfrentarse a todas las ideas imperantes sobre el papel de la mujer y es, en este ámbito, donde resulta más vulnerable. En el ámbito público, su papel ha evolucionado, cambiado; en lo privado, personal o familiar, no obstante, sigue siendo sumisa y una responsable "ama de su casa".

Para conseguir un mayor nivel de generalización, los espacios deben abrirse y las dimensiones y horizontes deben ser más extensos y a la vez más accesibles. El problema, a la hora de adaptar los espacios a la mujer, es que tendrían que crearse tal cantidad de espacios como actividades deba ésta desarrollar y se podría plantear el problema de la coordinación y complementariedad. En el ámbito público, las mujeres cuentan con una sociedad que se encarga de canalizar las necesidades de las mujeres o ayudarlas, y facilitarles el acceso a nuevas capacitaciones, lo cual conlleva la falta de oportunidades de las mismas para acceder a altos cargos, con lo que las exigencias de acceso resultan desmesuradas para ellas. Ahí está el verdadero triunfo de las mujeres, haber llegado donde están (aunque aún parezca un puesto injusto), saltando todas las barreras impuestas por una tradición machista.

Pero no debemos olvidar que, para llegar al sitio propio, la aportación masculina puede ser enriquecedora, porque el hombre se ha de implicar en una responsabilidad más global; con su ayuda, la mujer podrá aspirar a otras metas y no restringir su campo de actuación al hogar. Como afirmaciones finales, hemos de decir que, por el hecho de ser mujeres, no nos debemos a nuestro "género" y que debemos tender a la igualdad, a la unificación y no ahondar en las diferencias: la unión hace la fuerza.



Figura 1. Portada de la Revista *Meridiana*: "Tendedero"²

Conclusiones

Sólo nos resta añadir unos escuetos comentarios finales a las aportaciones mostradas en los textos de los diferentes apartados de este trabajo. En concreto, vamos a recordar un hecho que nos parece muy significativo: en la Jornada de trabajo celebrada el día 25 de Mayo de 2000, cuando el equipo que había estado leyendo, analizando e interpretando algunos números de la Revista *Meridiana*, finalizaba la presentación de sus trabajos, una de las estudiantes se alzó con el número 14 de la Revista en la mano (Véase Figura 1), y, dirigiéndose hacia el público, dijo:

"Está muy bien que existan Revistas como ésta para poner de manifiesto toda la discriminación que se da en torno a las mujeres, pero, por favor, no pongan como portada un tendedero de ropa, porque así parece que se nos incita a ser mujeres que hemos de seguir dedicándonos a las labores domésticas".

² Portada de Carmen Bernal, pintora y miembro de la "Asociación de Pintores con el pie y la boca". En: Revista *Meridiana*, 14.

Apenas unos meses antes esta alumna y sus compañeros y compañeras que participaban en el Seminario Genero/sa, dijeron que la Revista criticaba de forma muy radical a la organización social, que el orden establecido era adecuado, que el desempeño de tareas asignadas a las mujeres así como su estatus era igualitario y que ya estaba superado cualquier tipo de imposición, exclusión o marginación. Meses después, cuando se implicaron y profundizaron en la realidad social y llegaron a conocer circunstancias y hechos concretos dejaron el maniqueísmo desde el que asumían las igualdades y comenzaron a detectar contradicciones como la considerada hacia la propia Revista *Meridiana*.

También añadió la estudiante: "Las mujeres empezamos por tener que asumir que tender la ropa es tarea nuestra y luego nos caen todos los trabajos de la casa y así no vamos a cambiar".

Claro que también la interpretación que puede darse a las ropas tendidas al viento (que aparecen dibujadas en la portada) es la de que ya es hora de hacer limpieza y, por tanto, que hay que sacar los trapos al exterior. Las actitudes de las/los jóvenes tal vez irán mostrando si es posible que las relaciones, en general, y en particular entre los géneros sean más equitativas y se den pasos hacia la superación de la injusticia que suponen las desigualdades.

Bibliografía

- ALCAIDE, S. (2000): "Elecciones y mujeres electas". En: *Meridiana*, 15, 22-27.
- ALDECOA, J. (2000): "El destino es el carácter". En: *Meridiana*, 16, 20-22.
- AMORÓS, C. (2000): "Los amores de Celia". En: *Meridiana*, 16, 6-9.
- COELLO, I. (1999): "Marcadas por la tradición". En: *Meridiana*, 12, 32-39.
- HEYZER, N. (2000): "Una vida libre de violencia". En: *Meridiana*, 15, 44-46.
- LINDO, E. (2000): "Por ser mujer". En: *Meridiana*, 16, 10-11.
- LÓPEZ CIRAUQUI, M^a C. y LOPEZ PÉREZ, M. (1999): "La madurez como cambio o la búsqueda de la propia identidad". En: *Meridiana*, 12, 52-54.
- MARCOS, A. (1999): "El analfabetismo de la informática". En: *Meridiana*, 13, 50-52.
- MARTÍNEZ ALVARADO, M^a M. (2000a): "Las mujeres en China". En: *Meridiana*, 15, 38-43.
- . (2000b): "El viaje de Piedad Córdoba". En: *Meridiana*, 16, 16-18.
- MARTÍNEZ SAMPERE, E. (1999): "Una sentencia inconstitucional". En: *Meridiana*, 12, 50-51.
- MIYARES, A. (2000): "Feminismo y no mujerismo". En: *Meridiana*, 15, 28-29.
- OLMEDO, C. (1999): "Editorial". En: *Meridiana*, 13, 18-21.
- PERI-ROSSI, C. (1999): "La mujer del futuro". En: *Meridiana*, 13, 6-7.

- RAMÍREZ ALVARADO, M^a M. (1999): "Mujeres para la Historia del Arte". En: *Meridiana*, 13, 38-41.
- (2000): "La revolución de la contradicción". En: *Meridiana*, 15, 38-46.
- SAU, V. (1999): "El brillo de la conciencia crítica". En: *Meridiana*, 12, 40-42.
- SEGURA SORIANO, I. (1999): "La mujer y la ciudad". En: *Meridiana*, 13, 46-49.
- SEVILLA, J. (2000): "La democracia paritaria en la Ley electoral". En: *Meridiana*, 15, 24-27.
- SIMÓN, E. (2000): "Del voto a la voz". En: *Meridiana*, 15, 16-18.
- SIVIANES, R. (2000a): "Un nuevo mapa empresarial de mujeres". En: *Meridiana*, 15, 58-59.
- (2000b): "En igualdad de condiciones ante las urnas". En: *Meridiana*, 15, 20-22.
- (2000c): "Mujeres en la vid". En: *Meridiana*, 16, 12-15.
- TABOADA, L. (2000): "Todas son nuestras niñas". En: *Meridiana*, 15, 52-53.
- TOPPER, I. (1999): "Hacia la igualdad con paso desigual". En: *Meridiana*, 12, 50-51.

CAPÍTULO 6: COMPRENSIÓN DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO

*Esperanza Osuna (Coord.),
Elena Cuberos, Amalia Fernández, Inmaculada Fernández,
Gema Frichi, M^a del Carmen García, Pilar Martín,
Sonia Márquez, Cristobalina Ortega, M^a del Carmen Palma,
Patricia Pérez, Cristina Puebla*

Es un hecho social reciente e indiscutible que las mujeres tienen los mismos derechos y oportunidades teóricas que los varones para la educación, el trabajo asalariado, la participación en los órganos de poder y en la toma de decisiones, como recoge la Constitución de 1978. El artículo 14 dice:

"Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social".

No obstante, este nivel normativo, que es de derecho, no se alcanza cuando hablamos de actitudes, comportamientos, formas de vida y estructuras sociales, en definitiva, la igualdad no se cumple. Las mujeres todavía encuentran muchos obstáculos de índole material y cultural a la hora de, por ejemplo, compatibilizar la vida profesional y la vida familiar. Las mujeres han sido impulsoras de importantes conquistas sociales. El cambio, en esta sociedad, se ha producido tanto por las intervenciones de mujeres del movimiento feminista como de otros movimientos sociales, culturales y políticos. Gracias a este proceso transformador, cuyo principio básico se sustenta en la igualdad de derechos y oportunidades, actualmente ser varón o mujer no implica teóricamente discriminación o subordinación.

Las mujeres se han ido incorporando a diferentes espacios profesionales (mujeres médicas, juezas, ministras, enfermeras o maestras). Oímos sus voces con normalidad y asiduidad. En este marco referencial y en este contexto, surge la necesidad de abordar -desde el Seminario Permanente sobre Psicología y Género "Genero/sa"- cómo personas de distintas edades asumen e interpretan el papel de las mujeres, con el propósito de seguir profundizando en las formas en que los varones y las mujeres asumen la comprensión de la igualdad de sexo/género.

Dentro del Seminario "Genero/sa", el grupo que se encarga de realizar la interpretación de las diferencias y/o semejanzas de sexo/género está compuesto por once estudiantes. El trabajo utiliza como herramienta básica la entrevista semiestructurada organizada en torno a un cuestionario administrado a una muestra aleatoria de fácil acceso que se prestó a colaborar.

El grupo de trabajo, una vez transcritas las entrevistas, se dividió en cuatro subgrupos (de 3-4 estudiantes) encargados de la puesta en común de los criterios para realizar el análisis e interpretación de los cuestionarios. No fue fácil para el grupo realizar este trabajo. La comprensión del sexo/género por parte de este alumnado universitario que, a menudo, reincidía en visiones androcéntricas que consideran a las mujeres como objetos pasivos de la Historia, hizo difícil la labor de vislumbrar y descifrar la realidad cotidiana de la discriminación/ desigualdad.

Se trataba de identificar si las Políticas de Igualdad de Oportunidades en los diferentes campos (laboral, legislativo, cultural) habían contribuido a promover cambios visibles en nuestros entornos sociales.

El estudio resultó chocante y provocador para el alumnado, ya que, a priori, en ningún momento habían sentido o vivido la discriminación. Es más, consideraban que la igualdad de oportunidades estaba conseguida y que la lucha era tan innecesaria como estéril y obsoleta. Un ejemplo de estas opiniones lo encontramos en las siguientes afirmaciones, realizadas por una estudiante en las primeras reuniones de trabajo: "me visto como quiero, tengo compañero si lo deseo, salgo cuando me apetece, digo no cuando lo creo necesario, mi madre trabaja, mi padre friega platos y tiende la ropa. Trabajaré cuando termine mis estudios". En este contexto, se asumió la conveniencia de seguir esclareciendo y profundizando en pro de la igualdad y visibilización de las condiciones socioculturales de las mujeres.

Concepciones acerca de las diferencias/semejanzas en relación al sexo/género

Se realizaron un total de cincuenta entrevistas a partir de un cuestionario que incluía las siguientes cuestiones básicas:

1. ¿Piensas que hay diferencias entre los hombres y las mujeres? Explícame cuáles son las diferencias.
2. ¿Crees que son semejantes los hombres y las mujeres? ¿Cuáles son las semejanzas?
3. ¿Qué interpretaciones sociales consideras que se deben en tu contexto a la igualdad y/o diferencias entre varones y mujeres?

4. ¿Cuáles son los rasgos o características a los que se da más importancia y qué acentúan las diferencias entre hombres y mujeres?
5. Si se han referido sólo a las diferencias físicas, insistir si hay algunas otras y tratar de que razonen acerca de ellas.
6. ¿Qué otras características de los seres humanos que no has mencionado se refieren a las semejanzas y diferencias?
7. ¿Te parece que se visten de forma diferente/igual los niños/niñas, hombres y mujeres en todas las culturas/países?
8. ¿Por qué consideras que se visten de forma diferente/igual los hombres y las mujeres?
9. ¿Pueden y deben hacer las mismas cosas los hombres y las mujeres?.
10. ¿Por qué sí o por qué no?

Se establecieron los siguientes rangos de edad:

Período de 7-12 años:	Infancia.
Período de 13-16 años:	Preadolescencia.
Período de 16-20 años:	Adolescencia.
Período de 20-50 años:	Adulthood.

Las respuestas que presentamos a continuación aportan los datos más relevantes obtenidos según sexo/género y en función de los diferentes períodos referidos anteriormente.

INFANCIA

Las niñas mantienen los roles familiares tradicionalmente asignados a su sexo. Las mujeres son las que se encargan de la casa, mientras que los varones, denominados constantemente como "hombres", están a diario en el bar o "sentados en el sillón". Físicamente, no encuentran diferencias entre ambos sexos aunque señalan los órganos genitales como rasgo diferenciador y también el sudor: "los hombres sudan más y huelen peor". En cuanto a la forma de vestir, no indican muchas diferencias, ya que las niñas llevan a menudo pantalones, cosa que sí tienen en cuenta cuando hablan de otras culturas, totalmente diferentes a las nuestras (sociedades orientales, por ejemplo). En sus relaciones sociales con niños, dicen que ellos son más burros y autoritarios. Manifiestan que las actividades cotidianas de hombres y mujeres pueden ser las mismas, pero piensan que hay algunas actividades realizadas exclusivamente por las mujeres como el cuidado del abuelo o del hermano.

Los niños también reproducen los roles sociales asignados a los varones. Piensan que las niñas son lloronas y cursis, además no saben jugar al fútbol, aunque "al

tetris sí, nos ganan". En cuanto a las actividades cotidianas, son las madres las que "hacen las comidas y nos cuidan". Afirman que les gusta ver la televisión, el ordenador y que a las mujeres les gusta comprar, barrer, ordenar y limpiar.

PREADOLESCENCIA

Las respuestas de ellos y ellas son similares a las anteriores, aunque se encuentran diferencias entre ambos sexos, tanto en lo físico como en la forma de vestir. Reconocen que, en otras culturas como en Escocia, los hombres también llevan falda. Consideran que ambos sexos tienen la misma inteligencia, si bien, en su opinión, las chicas suelen ser más estudiosas y responsables, además "no fuman ni beben". Con respecto al mundo del trabajo, comentan que ambos pueden hacer las mismas cosas, aunque las niñas contemplan el trabajo del hogar como propio de las mujeres, y los niños creen que las mujeres no pueden hacer muchos trabajos porque son menos fuertes físicamente y agregan que "los hombres no saben cocinar".

En general, las opiniones de varones y mujeres preadolescentes están claramente influidas por el contexto familiar. Sus respuestas son un reflejo de lo que ven en su ambiente, dependiendo de si la madre trabaja como ama de casa o si tiene un trabajo remunerado, de si ven al padre colaborando en tareas domésticas y/o si se sienta cuando llega a casa. Opinan que son las madres las que trabajan más, ya que observan que se ocupan de muchas cosas al mismo tiempo.

ADOLESCENCIA

Las adolescentes entrevistadas piensan que existen diferencias físicas entre las mujeres y los varones, si bien opinan que tienen la misma capacidad para realizar determinadas actividades. Además, expresan con total claridad que tanto hombres como mujeres tienen sentimientos. Con respecto al aspecto físico, se destaca la vestimenta como rasgo diferencial, en gran parte, debido a la tradición cultural. Expresan que tienen las mismas destrezas y habilidades que los varones, aunque las adolescentes entrevistadas reconocen que existen trabajos que, por la utilización de la fuerza física, no pueden ser realizadas por ellas. Están de acuerdo en que deben repartirse las labores del hogar y están preparadas para la realización de los mismos trabajos que han desarrollado tradicionalmente los varones. Por último, mencionan la discriminación que sufren las mujeres con respecto a la maternidad "No les hacen contrato porque faltan mucho y van al médico", opinando que la base de este problema, que consideran como muy presente, se encuentra en la sociedad machista.

Por su parte, los chicos adolescentes afirman que las diferencias que existen entre hombres y mujeres son sólo anatómicas, aunque reconocen que en la sociedad se establecen muchas más diferencias. Según ellos, también existen diferencias entre culturas siendo la forma de vestir fundamental. Dice uno: "Es la forma de vestir la que marca las diferencias físicas". Otros chicos aluden a las diferencias físicas (mayor fuerza física, corpulencia) para justificar la no incorporación de las mujeres en distintos ámbitos del trabajo asalariado, por ejemplo, en el sector de la construcción o en el de transportes con vehículos pesados.

Apenas se encuentran diferencias entre las opiniones de chicas y chicos. Parten de la base de que la igualdad ya está conseguida, pues las mujeres tienen las mismas capacidades y la misma inteligencia que los varones.

PERÍODO ADULTO

Para las mujeres, existen diferencias entre los dos sexos, aunque defienden la igualdad basándose en artículos de la Constitución. Consideran el entorno cultural y la educación como factores claves para entender las diferencias de género. Las diferencias en cuanto al sexo, según las mujeres entrevistadas, son evidentes. También encuentran el aspecto físico diferente. Comienzan a introducir hábitos y costumbres femeninas, expresión de una sensibilidad soñadora, crianza y cuidado de hijos e hijas ya que son cosas de mujeres. Hacen alusión al movimiento feminista como algo "antiguo", ya que "la igualdad existe, las mujeres pueden optar a la carrera que quieran o a trabajos remunerados". Utilizan los términos machismo y feminismo como conceptos semejantes y contrapuestos y sin sentido en la época actual.

Los hombres admiten el machismo tradicional, lo ven como normal: siempre ha sido así porque "las mujeres y madres son las que deben cuidar a la familia". La inteligencia se percibe igual, aunque no ocurre lo mismo con la fuerza física, ni con el mundo de los sentimientos: manera de vivir el amor o el sexo. Son de la opinión que tanto mujeres como hombres deberían acceder por igual a todas las carreras y, por tanto, a cualquier empleo.

Comparación entre las diferentes edades y sexos

No existen demasiadas diferencias entre los sexos, aunque éstas sí son visibles en cuanto a las edades. Así, los niños tienen muy marcado el estereotipo del hombre con un empleo remunerado y las mujeres trabajando en casa. Las explicaciones analizadas marcan la diferencia sexual en relación, sobre todo, con la manera de vestir,

dándole importancia a las mujeres por su aspecto físico. Los varones piensan que ellas tienen que ir más arregladas, deben de ser más "femeninas", "aunque conducen peor, porque son más nerviosas y además se van maquillando a la vez". Por el contrario, las mujeres tienen en cuenta la simpatía, la inteligencia y la habilidad de los varones.

En cuanto a la maternidad, es opinión generalizada que, aun cuando los varones (los más jóvenes) se ocupan de sus hijos o hijas, el peso tanto material como afectivo recae en las mujeres, entendiéndolo como normal ya que "son ellas las que están embarazadas". También hay referencias a la responsabilidad de la crianza, la alimentación y otros cuidados fundamentales que aparecen asignados exclusivamente a la mujer.

Hay énfasis en las influencias culturales, apareciendo la religión como regidora de la vida de las personas sobre todo en las mujeres. Las mujeres son las únicas que dan importancia a los temas de la virginidad y la castidad; no obstante también se decantan por convivir en pareja durante un tiempo y por relaciones sexuales más abiertas, a la par que aparece el modelo de madre con dedicación plena al cuidado de la familia.

Aparecen opiniones muy variadas en cuanto a la presencia de las mujeres en la toma de decisión en el ámbito de lo político. Encontramos una gran variedad de posiciones, desde los hombres que piensan que las mujeres por norma general "son más sensibles y no podrían gobernar", y otras versiones en las que hablan de que sería un referente o "modelo digno de considerar" mediante la ocupación de estos cargos por mujeres.

Interpretación acerca de la discriminación de género/sexo

Tanto niños como niñas están influenciados por las diferencias que se han marcado durante mucho tiempo sobre las mujeres, los roles y estereotipos atribuidos a los varones y a ellas, como sustentadoras de la familia. No obstante, las niñas tienen más claro que tanto hombres como mujeres pueden hacer las mismas cosas, aunque piensan que los gustos entre varones y mujeres son diferentes.

En lo que se refiere a la juventud, sólo encuentran diferencias físicas, dando mucha importancia a la cultura y la educación como transmisoras de los diferentes roles y estereotipos, siendo producto de la época que les ha tocado vivir. Ambos sexos destacan el importante avance de la mujer al introducirse, poco a poco, en el mundo laboral.

En la etapa adulta, se marcan no sólo diferencias físicas sino que también se destacan diferencias emocionales. Los varones están de acuerdo con las reivindicaciones

hechas por las mujeres, aunque reconocen que su forma de pensar no es extensible a su grupo de iguales, ya que muchos piensan que las cosas deberían quedarse como estaban.

Aspecto común, que aparece en todas las entrevistas, es la equiparación de los conceptos de machismo y feminismo, entendiéndose éste como la supremacía de las mujeres, es decir, justo lo contrario del machismo. Consideran que el feminismo, vivido como imposición, puede conducir a los mismos errores que cometieron los hombres en el pasado. Se admite la existencia del machismo tradicional, tanto por parte de las mujeres como de los varones, incluso, en algunas ocasiones, haciéndolas responsables de que siga vigente en la actualidad.

Persisten desigualdades sutiles que padecen las mujeres, por ejemplo, en las concepciones y el uso del espacio y el tiempo en el ámbito doméstico y profesional. La sociedad occidental está inundada de prejuicios y no es fácil desenmascarar la discriminación sutil que conlleva actitudes sexistas y que se manifiestan en las relaciones de poder y/o en la discriminación cotidiana en el lenguaje, las normas morales, las costumbres y los hábitos. En fin, parafrasenado a Sara Morace (1999), o buscas comportarte como se les ha exigido a las mujeres desde siempre o puedes tratar de comportarte como se les exige a los hombres desde siempre.

¿Es lo femenino un hecho natural?, ¿es lo masculino un hecho natural o biológico? A estas preguntas, formuladas en muchas y variadas situaciones, tenemos que responder con una negativa. Tanto lo masculino como lo femenino son construcciones culturales, y así, cuando nombramos el término construcción sexo/género, nos referimos al modo en que la realidad social se organiza, poniendo de manifiesto que las tareas asignadas a las mujeres no tienen su origen en la naturaleza, sino en el proceso de socialización realizado desde el dominio patriarcal y androcéntrico (el conocimiento que históricamente nos viene dado ha sido elaborado exclusivamente por los varones -varón blanco de clase alta y adulto-). Aún así, es en este marco contextual, donde las mujeres se han ido incorporando a todas las esferas de la vida pública. Han apostado por una profesionalización, teniendo muchas de las veces como resultado de esta coexistencia, la doble jornada como mínimo, las vidas partidas, la necesidad de vivir habitualmente en las dos esferas regidas por normas y patrones que son opuestas (pública / privada-doméstica), impidiendo de este modo la ruptura de moldes tradicionales sobre lo público y lo privado.

Cada individuo se identifica a lo largo de su vida con unas realidades ubicadas en unos espacios educativos, laborales, sociales culturales que lo/la definen y que le dicen a él y a ella y a los demás quién es. ¿Se elige o viene dado este proceso? En todas estas realidades, observamos la aparición del concepto denominado, desde diferentes teorías del feminismo, "ética del cuidado". El individuo no necesita

solamente instituciones y leyes, sino también ayuda, cercanía, aprecio, constatándose que el ámbito de los afectos -en ningún momento, dominio que excluya a los varones, por mucho que les cueste reconocerlo (o expresarlo)- no tiene un valor o precio determinado, pero es un ámbito de máxima importancia en la vida pública.

Desde los diferentes espacios educativos y formativos, no se cuestiona el modelo patriarcal pero, en cambio, sí se propicia una imagen de estos espacios para las mujeres que ofrece discursos como éstos: "vivimos en igualdad", "la que no quiere no llega" y/o "con ellas no podemos contar porque a la hora de la verdad no quieren". En general, se ha evolucionado hacia una mayor democratización tanto de la vida doméstica y familiar como de la esfera pública, pero todavía no se ha conquistado la tan traída y llevada paridad. Se han cuestionado muchas concepciones acerca de las funciones relacionadas con el sexo/género pero pocas ha sufrido una transformación profunda.

Bibliografía citada

MORACE, S. (1999): *Tercer Tiempo. Mujeres, patriarcado y futuro*. Roma: Prospettiva Edizioni.

Bibliografía consultada

AMORÓS, C. (dir.) (1995): *Diez palabras clave sobre mujer*. Estella (Navarra): Verbo Divino.

MURILLO, S. (1996): *El mito de la vida privada, de la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI.

VARELA, J. (1997): *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta.

CAPÍTULO 7: LAS MUJERES Y EL MUNDO LABORAL

*José A. Liébana. (Coord.)
Ana Arazo, Begoña Enríquez, Sonia García,
Sonia López, Sonia Márquez, M^a Carmen Moreno,
Raquel Navarro, M^a Teresa Pérez*

Una de las ideas que articulan y dan sentido a este estudio es que para entender la situación de las mujeres en el mundo laboral debemos de tener en cuenta las diferentes características y estereotipos que las definen en la sociedad. Por esta razón, en un primer momento, hemos situado a las mujeres en la sociedad occidental, lo que nos ha llevado a comprobar el trato de inferioridad a que han sido sometidas a lo largo del tiempo y que actualmente padecen. Además, también hemos constatado que, desde una visión global o mundial, las mujeres no forman un grupo homogéneo, por lo que, al partir de situaciones radicalmente distintas, es imposible establecer un paralelismo entre las mujeres del Norte y las del Sur.

A continuación y siguiendo la misma línea de trabajo de Petras (1999), realizamos un estudio en la ciudad de Granada con 17 mujeres, de dos cohortes generacionales, con empleos remunerados, en el que intentamos dar respuesta a las siguientes cuestiones: cuál es el cambio que se ha producido en el tiempo en lo que hace referencia a la implicación e interés en el trabajo, cómo afecta el trabajo a las relaciones de amistad y familiares o qué ayudas reciben actualmente para realizar el trabajo doméstico.

Del análisis de estas y otras cuestiones concluimos que las mujeres de este estudio sufren el desinterés, apatía, inseguridad y discriminación que definen a los trabajadores en la sociedad contemporánea, coincidiendo con los resultados que había obtenido Petras en su trabajo, agravándose esta situación por el solo hecho de ser mujeres.

Mujer, trabajo y sociedad contemporánea: algunas claves para entender la situación de la mujer

El mundo en que vivimos tiende a igualarnos a todos los seres que lo habitamos en ideas y en costumbres, pero las oportunidades que nos brinda son desiguales. Se

considera la uniformidad como un requisito previo para conseguir la igualdad y la diferencia se interpreta como jerarquía. Esta perspectiva, conocida como patriarcal-capitalista, o también llamada "civilización moderna", se basa en una cosmología y una antropología que dicotomizan estructuralmente la realidad, y establecen una oposición jerárquica entre ambas partes, una de las cuales se siempre se considera superior y prospera y progresa prosperando a expensas de la otra, de tal forma que la naturaleza aparece subordinada al ser humano, lo local a lo global y la mujer al varón.

La subordinación de la mujer al hombre no es nueva. La historia del maltrato de las mujeres tiene raíces profundas que se remonta a los tiempos en que supuestamente Eva hizo que Dios echara del Paraíso a Adán y Eva, o que Pandora destapara la caja que llenó el mundo de desgracias. Redundando en esta idea de subordinación, cabe también señalar, a modo de ejemplos, que Gustave LeBon, uno de los fundadores de la Psicología Social, comprobó que una mujer inteligente es tan rara como un gorila de dos cabezas y que Darwin reconocía algunas virtudes femeninas, como la intuición, pero que las consideraba virtudes características de las razas inferiores.

Teniendo en cuenta el argumento anterior se entiende que, en plena era de la globalización o mundialización, las mujeres sigan sufriendo los males que han sufrido durante años y que los derechos de las mujeres hayan sido y sigan siendo reconocidos entre los derechos de las minorías; obviamente, hay que tener en cuenta que la otra mitad de la humanidad, es decir, la mitad masculina, es considerada como la mayoría.

Indagando en los males que padecen las mujeres, encontramos, entre los más graves, el maltrato, las violaciones y las desapariciones. En EE UU, se viola una mujer cada seis minutos, en México una cada nueve minutos y, según el informe de UNICEF sobre el *Estado Mundial de la Infancia en el 2000*, actualmente existen 60 millones de mujeres desaparecidas que, en gran parte, no lo estarían si no fuese por la discriminación de género existente (Bellamy, 2000). Además, hay que añadir la prostitución que es el destino temprano de muchas niñas (Galeano, 1998). En definitiva, no parece exagerada la idea de la directora de UNICEF cuando afirma que "en el mundo de hoy, nacer niña es un riesgo".

La situación de las mujeres en el mundo del trabajo

Esta situación de discriminación que han padecido y siguen padeciendo las mujeres, que se remonta a tiempos remotos y en diferentes culturas, debemos tenerla presente al estudiar la situación de la mujer en el mundo laboral para, entre otras

cosas, no pensar que la discriminación de la mujer en esta esfera social es un hecho aislado y separado del papel que juega la mujer en el sistema social reproductor contemporáneo.

Esta idea de conjunto hay que aplicarla cuando se nos presentan determinados indicadores. Así, por ejemplo, no hay que situar como algo aislado, sino relacionado con el sistema social en general, las indicaciones que, en 1995, en la *Conferencia Internacional sobre los Derechos de las Mujeres*, que se celebró en Pekín, se hicieron y que indicaban que las mujeres ganan, en el mundo actual, una tercera parte de lo que ganan los hombres, por igual trabajo realizado, lo que lleva a que de cada diez pobres siete sean mujeres.

Por tanto, siguiendo esta visión e imagen de las mujeres, es admisible pensar que el trabajo de las mujeres no tiene importancia como sostén de este sistema social o, al menos, que es un trabajo marginal. Sin embargo, esta idea es desechada por datos como los que proporciona la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Desde esta institución, se señala la importancia del trabajo de las mujeres para la buena marcha del sistema social; así, se nos indica que el trabajo de las mujeres es la principal fuente de ingresos para el 30% de los hogares del mundo. Reduciendo esta perspectiva al entorno europeo, hay que destacar que el 60% de las trabajadoras aportan la mitad o más a los ingresos del grupo familiar.

Ante la importancia del trabajo realizado por las mujeres, tenemos que considerar que, a pesar de que ahora se hable con frecuencia sobre las características y avatares de las mujeres trabajadoras, éstas han trabajado siempre, y no sólo en el trabajo doméstico sino también en el social (Sau, 1993). Debemos puntualizar que es lógico pensar que todo trabajo es social, sea remunerado o no; sin embargo, desde una visión patriarcal-capitalista, el trabajo doméstico es considerado no como un trabajo social sino natural y, por tanto, al no ser remunerado adquiere una menor significación social.

A pesar de que las mujeres han estado trabajando siempre, hay una serie de factores que convierten a la mujer en una pieza fácil de manejar en el conjunto social, con graves repercusiones para ella. Victoria Sau (1993) reduce estos factores a tres. En primer lugar, la división sexual a que es sometido el trabajo social, lo que conlleva que las tareas y los puestos de trabajo sean clasificados en "masculinos" y "femeninos". Evidentemente, esta clasificación es cultural e histórica y, por tanto, la integración de las mujeres en trabajos considerados tradicionalmente masculinos (juez, ingeniero, capataz) se va produciendo de forma continuada pero lenta, tras ir rompiendo, una a una, las distintas representaciones sociales que existen sobre esos trabajos. En segundo lugar, cada cultura atribuye a los trabajos femeninos una valoración especial, con la intención de rebajarlos unas veces y de confirmar su menor

valor real otras. La realidad presenta en esto un doble movimiento: los trabajos previamente desvalorizados se asignan a las mujeres, pero, a su vez, cuando las mujeres ocupan un trabajo antes exclusivo de los varones, éste se desvaloriza. Y, en tercer lugar, se refiere la autora a la discontinuidad, es decir, las mujeres trabajan en mayor proporción durante la juventud, hasta el momento de casarse o vivir en pareja. Esta discontinuidad pone de relieve la enajenación de las mujeres respecto a su propio destino individual y, como trabajadoras, las perjudica porque les impide profesionalizarse adecuadamente, ascender a puestos de mayor rango y acumular cotizaciones que repercutirán en la jubilación.

Por tanto, en función de los factores anteriores, podemos decir que en el mundo laboral las mujeres sufren y padecen los estereotipos que se tienen de ellas. Ante este hecho, Poal (1993), después de un análisis y estudio detallado sobre el papel de las mujeres en el trabajo, incide en la importancia de los aspectos macrosociales a la hora de entender la problemática de la mujer en el mundo laboral ya que, según la autora, estos aspectos son los que determinan los de tipo psicosocial que, a su vez, conllevan menores niveles de disponibilidad y empleabilidad en las mujeres. En definitiva, para Poal (1993), es evidente y de capital importancia tener en cuenta que la sociedad impone un conjunto de barreras que son interiorizadas por las mujeres; estas barreras externas se convierten en barreras internas, las cuales, a la vez, permiten que las barreras externas se mantengan. Las mujeres, por tanto, tienden a autolimitarse, a autoimponerse barreras que dificultan su (re)incorporación, mantenimiento y promoción en un mundo laboral jerarquizado.

Pero, ¿se puede adoptar una perspectiva global o mundial a la hora de abordar el tema que nos ocupa? Para responder a esta pregunta, hay que considerar dos aspectos que vamos a ver a continuación. Por una lado, el argumento que ya hemos comentado por ello, no incidiremos más en él- hace referencia a la discriminación que, a lo largo de los años y en todas las sociedades, han sufrido y siguen sufriendo las mujeres, y que ha supuesto el establecimiento de una serie de barreras, visibles e invisibles, que las mujeres tienen que romper para ser consideradas en condiciones de igualdad. Por otro, para poder responder a esta pregunta, hay que tener en cuenta también que las mujeres no conforman un grupo homogéneo, por lo tanto, es imposible establecer paralelismos globales. Es decir, al hablar de las mujeres del Norte y del Sur, partimos de situaciones radicalmente distintas. Reivindicaciones como el acceso al empleo en igualdad de oportunidades, la no-discriminación, la igualdad salarial o la conciliación de la vida familiar y profesional, difícilmente pueden tener validez para las trabajadoras del Sur. Las mujeres del Sur están marcadas todavía por situaciones de pobreza, explotación, violencia y abusos (Ruiz, 1999). Así, en los países del Sur la pobreza tiene un componente mayoritariamente femenino, los conflictos bélicos o de otro tipo se ceban especialmente en las mujeres, los desplazamientos de población son esencialmente de niños/niñas y mujeres, y la violencia fundamentalista tiene su principal objetivo en las

mujeres. En este contexto, la posibilidad de un trabajo en igualdad y en condiciones dignas es la mayor oportunidad para la emancipación y la libertad de las mujeres; en definitiva, para salir de la discriminación y opresión a las que están sometidas.

Teniendo en cuenta los dos aspectos anteriores, cualquier generalización necesita ser matizada. En aquellos países en los que el acceso de las mujeres a la educación ha estado más restringido y la reglamentación de las relaciones laborales es más laxa, las mujeres constituyen un colectivo más homogéneo respecto al carácter subsidiario y la precariedad de su trabajo. Si embargo, allá donde las mujeres han conseguido un mayor reconocimiento de sus derechos sociales las condiciones en que trabajan son muy distintas. En definitiva, mientras en unos países las mujeres reivindican la igualdad de oportunidades, en muchas partes del mundo, las mujeres siguen ancladas en el nivel básico de los derechos de la mujer y no sólo derechos sociales y laborales, sino sobre todo derechos humanos. Por tanto, la comparación es imposible pues se parte de realidades diametralmente opuestas.

Al considerar esta vertiente cardinal o geográfica hay que tener en cuenta que Norte y Sur no son coordenadas geográficas sino humanas y el Sur está también presente en nuestras ciudades, en lo que se llama el "cuarto mundo". Con respecto a este cuarto mundo, cada vez encontramos más mujeres emigrantes en nuestro entorno cercano. En algunos países, son mayoría las mujeres que dejan la tierra y emigran para trabajar, sobre todo, en el servicio doméstico. Un colectivo éste, el de las mujeres emigrantes, que se ve doblemente discriminado: por su condición de mujer y por su condición de emigrante en un país pobre.

A pesar de la prudencia aconsejable a la hora de hacer generalizaciones, a nivel global, es un dato contrastado que las mujeres se han ido incorporando mayoritariamente al mercado laboral. Así, en los últimos años, la incorporación al empleo ha sido más intensa que la de los hombres, produciéndose una gradual feminización del mercado laboral, tanto en los países del Norte como en los del Sur. La tasa de actividad femenina en el mundo ha crecido en un 2,1% de media anual en los últimos 15 años, incremento que duplica el crecimiento en tasa masculina (Ruiz, 1999). Las razones que explican esta incorporación de las mujeres al mercado de trabajo son diversas. Pero, entre ellas, nos gustaría destacar que, en unos casos, se debe a los cambios producidos en las propias mujeres en cuanto a la valoración personal del trabajo remunerado y su papel en el hogar, hecho que, generalmente, ha ido acompañado de un mayor acceso al sistema educativo. En otros, sin embargo, son las necesidades económicas apremiantes de la familia las que han llevado a esta incorporación sin que, por otra parte, se hayan producido estos cambios. Rupturas familiares, situaciones de desempleo del esposo o pérdida del poder adquisitivo del salario de éste, están llevando a muchas mujeres a incorporarse al mercado de trabajo, en condiciones poco favorables y sin abandonar su responsabilidad doméstica (Ruiz, 1999).

Esta feminización del mercado de trabajo no significa que no se mantengan las desigualdades o que las mayores dificultades que representa para las mujeres su incorporación al mercado de trabajo hayan desaparecido. Al contrario, la función que cada sexo tiene socialmente atribuida como prioritaria sigue condicionando la posición de las personas en el sistema social en general y en el mundo laboral en particular. Así, en el caso de los hombres, su adscripción a la esfera de producción comporta una planificación laboral en la que apenas influyen las restricciones que impone la actividad familiar. Ello ha permitido el uso de un modelo de organización del trabajo asalariado aparentemente neutral a las diferencias de sexo, aunque realmente basado en un trabajador masculino con disponibilidad absoluta para dedicarse a tareas productivas mercantiles.

Si aplicamos el argumento anterior al caso de España, observamos que, a la vez que se produce esta segregación vertical en razón del género, estamos asistiendo a una polarización entre las trabajadoras. Mujeres con un alto nivel de estudios y cualificación profesional están accediendo a trabajos de calidad y con prestigio, mientras que aumenta el número de mujeres que acceden a empleos de baja calidad, a menudo ligados a la temporalidad, a jornadas parciales o a la economía sumergida.

Esta dualización tan pronunciada que se está dando en las condiciones de trabajo de las mujeres viene condicionada por la edad, la clase social y la formación. Las jóvenes de clase media y clase alta son adiestradas, cada vez más, no sólo profesional sino también psicológicamente para acceder al mercado laboral de manera permanente. Aquellas otras que no han vivido ese proceso no cuentan con las mismas oportunidades y compiten con los hombres en inferioridad de condiciones.

Atendiendo a la desigualdad que supone esta dualidad y con la idea de buscar un mundo más igualitario y enraizado en otros presupuestos, diversas autoras, entre ellas Mies y Shiva (1997), han dado un paso más y han afirmado que muchas mujeres no se han preocupado por superar esta jerarquía sino que se han limitado a invertir sus términos, considerando a la mujer superior al hombre, la naturaleza superior a la cultura. En definitiva, han asumido y están reproduciendo el sistema que las ha discriminado durante años.

El estudio de Petras y los datos oficiales

El estudio y análisis de las ideas anteriores nos llevaron a realizar un estudio en la ciudad de Granada, con dos grupos de mujeres que forman parte de sendas cohortes generacionales, uno formado por mujeres que trabajan desde los años 70 y el otro formado por mujeres que no llevan trabajando de una forma remunerada más allá de

tres años. La idea de la división en dos cohortes generacionales la recogemos del estudio publicado por J. Petras (1999). Empezaremos resumiendo los aspectos más relevantes de este estudio y, posteriormente, presentaremos en tablas los datos que aportó el personal del Instituto Nacional de Estadística de Granada y que muestran algunos indicadores que reflejan la situación de las mujeres en el mundo del trabajo.

En cuanto al trabajo de Petras, este autor realizó una investigación en el área metropolitana de Barcelona, donde estudió la estrategia de modernización impulsada por el gobierno del partido socialista, entre 1982 y 1995, y su impacto tanto en la estructura social como política. Su propósito central de investigación era evaluar en qué medida la estrategia de modernización había conducido a una mayor equidad social y libertad política o, por el contrario, a generar desigualdades más profundas y a un debilitamiento de la democracia política. Entre otras cosas, se centró en aspectos tales como las motivaciones, intereses y preocupaciones de dos grupos de trabajadores varones. Por un lado, aquellos que entraron en el mercado laboral a finales de los 60 y principios de los 70, durante la estrategia de industrialización nacional del franquismo tardío. Y, por otro, sus hijos quienes empezaron a formar parte del mercado laboral a finales de los 80 y principios de los 90, en plena aplicación a gran escala, por parte de la Administración socialista de una estrategia de economía neoliberal que rompía con el pasado.

Por lo que se refiere a la modernización de la economía española entre 1982 y 1995, hay que tener en cuenta que involucró fundamentalmente tres estrategias interrelacionadas: la liberalización de la economía, la potenciación de la inserción de España en la división internacional del trabajo (integración en la CE) y, por último, la configuración de un nuevo "régimen regulador", donde los actores principales han sido, principalmente, prestamistas extranjeros, directores de bancos multinacionales, altos funcionarios de la CE y funcionarios públicos, elegidos o no, vinculados a las redes internacionales.

En cuanto a la última estrategia a la que hemos hecho referencia, el nuevo régimen regulador, se caracteriza porque amplía el papel del Estado a la hora de financiar, subvencionar y sacar de apuros al capital privado, las multinacionales extranjeras incluidas; así, bajo el nuevo régimen regulador, el predominio de los servicios y de los actores sociales de orientación internacional, que reemplazan a los anteriores "tecnócratas nacionales", empresarios y actores de vocación social. Esto da una idea del giro dado en la política económica en la época que tratamos. Entre los resultados más relevantes del estudio, destacamos los siguientes.

En primer lugar, según Petras (1999), las diferencias intergeneracionales, dentro de la clase trabajadora, son profundas y duraderas, y afectan a todos y cada uno de los aspectos de la vida política, social, cultural y familiar. Por tanto, hay diferentes

situaciones vitales que reflejan distintas formas y maneras de vivir. El proceso de modernización, pues, tiene un efecto diferenciador sobre la organización de las generaciones de trabajadores jóvenes/mayores. Además, en segundo lugar, el estudio muestra que las estrategias de modernización han incrementado el empleo en los trabajos inestables y mal pagados para los jóvenes y, por tanto, se está empleando a los trabajadores por debajo de su nivel educativo. En tercer lugar, la modernización modera el discurso y debilita la organización de la sociedad civil. La modernización ha debilitado el sentido de compromiso comunitario en los asuntos sociales y ha creado mayor atomización social y desarticulación de las organizaciones sociales, especialmente entre la gente joven. Y, por último, esta modernización "desde arriba y desde fuera" se basa en un régimen político con fuertes vinculaciones horizontales (negocios, bancos, instituciones financieras) y cultura política autoritaria.

En definitiva, el estudio de J. Petras (1999), aunque se realizó sólo con trabajadores varones, sirvió de base para esta investigación. Para nuestro estudio, también recurrimos a los datos que ofrece el Instituto Nacional de Estadística de Granada acerca de la situación laboral de la mujer granadina. Las tablas 1, 2 y 3 muestran los datos en los que también basaremos nuestro análisis.

Tabla 1. Tasa de Paro en la Ciudad de Granada (Población de 16 años y más)

	Hombres	Mujeres
1987	27,80	32,33
1990	20,04	34,33
1996	27,27	39,70
1998	23,05	40,84
1999	17,65	36,58

Tabla 2. Tasa de Activos en la Ciudad de Granada

	Hombres	Mujeres
1987	63,94	24,91
1990	63,18	27,53
1996	59,25	34,23
1998	58,92	34,84
1999	57,12	34,32

Tabla 3. Tasa de Empleo en la Ciudad de Granada

	Hombres	Mujeres
1987	46,17	16,86
1990	50,52	18,08
1996	52,60	20,64
1998	45,34	20,62

En principio, y antes de extraer unas conclusiones de las tablas, es de destacar que la concepción del trabajo que se tiene en la sociedad capitalista, como señala Carrasco (1999), excluye y oculta el trabajo de la mujer en la familia, es decir, el trabajo doméstico, por lo que, al analizar las tablas, encontramos ese sesgo, es decir, la falta de inclusión de las mujeres cuyo trabajo, al no ser remunerado, no se considera social. Ahondando más en este asunto, vemos como este sesgo lo encontramos en cualquier dato oficial. Así vemos que, en la Encuesta de Población Activa (EPA), la población económicamente activa se define como el conjunto de personas en edad laboral que se hallan disponibles para la producción de bienes y prestación de servicios. Dicha población activa se compone de personas ocupadas y personas desocupadas. A la inversa, la población económicamente inactiva es la que no pretende o no puede (por edad, incapacidad o coyunturalmente) incorporarse al mundo laboral. Entre la población inactiva, se encuentran jubilados, estudiantes, incapacitados y amas de casa. Es decir, el trabajo doméstico y la educación de los hijos se consideran trabajos realizados por un grupo de población "inactivo". En definitiva, como ya ha sido comentado anteriormente, la producción doméstica, al igual que otras formas de producción no identificadas claramente con la producción mercantil, ha sido sistemáticamente ignorada como parte de la economía, convirtiéndola en invisible; si el trabajo doméstico no conlleva remuneración económica, se considera improductivo y la persona que lo realiza inactiva y económicamente dependiente.

Teniendo en cuenta lo anterior, presentamos a continuación una serie de conclusiones que extraemos del análisis de las tablas anteriores. En primer lugar, como se observa en la tabla 1, en los últimos diez años señalados, ha habido una disminución lineal del paro en hombres mientras que, por el contrario, en las mujeres, las cifras no han variado apenas; los altos índices de paro se han mantenido en los 90, lo cual parece indicar que el problema tiene sus raíces en las estructuras profundas de la economía liberal.

En segundo lugar, en la tabla 2, se muestra el menor porcentaje de mujeres en la tasa de activos. En este sentido, Poal (1993), al analizar la dualidad mujer-trabajo en España y encontrar resultados semejantes, señala que estas diferencias pueden ser explicadas porque a los hombres se les prepara desde muy jóvenes para que se

incorporen, arriesguen y progresen en un mundo, el del ámbito público, distinto al que viven en su infancia, el de ámbito privado, mientras que a las mujeres se las socializa dentro de nociones de menor movilidad social.

Por último, en la tabla 3, se puede ver la enorme diferencia que existe en la tasa de empleo entre hombres y mujeres. Es necesario tener en cuenta que hay una serie de factores que están influyendo en el hecho de que la mujer trabaje fuera de casa. Entre estos factores, y sin pensar que sean los únicos, cabe señalar que a las mujeres no se les ha inculcado la independencia económica como inherente a su rol, ocupan puestos más precarios, gozan de poco tiempo libre (trabajan en casa y fuera de casa), siendo uno de los colectivos que más trabas encuentran para incorporarse, permanecer y promocionarse en el mundo laboral.

Siguiendo la lógica de nuestro trabajo, a continuación, nos detenemos en la presentación de la muestra del estudio y en el instrumento de recogida de información.

Las mujeres asalariadas: la muestra, el instrumento de recogida de información y resultados

El estudio consta de una muestra de 17 mujeres trabajadoras, cuyas edades están comprendidas entre los 15 y 55 años y con una experiencia laboral que abarca de 2 a 25 años. De tal forma que, en función de la edad y la experiencia laboral, establecemos dos grupos:

- Mujeres jóvenes de 15 a 30 años con una experiencia laboral de 2 a 4 años.
- Mujeres mayores de 40 a 55 años con una experiencia laboral en torno a los 20 años.

Para conocer su realidad dentro del mundo laboral, realizamos una entrevista semiestructurada. Este instrumento de trabajo se caracteriza por su flexibilidad, por el análisis puramente cualitativo de las diferentes respuestas y explicaciones del sujeto y por la exigencia de pericia del entrevistador ya que, por un lado, debe adaptar las preguntas a las respuestas del sujeto y, por otro, debe tener claro los objetivos y las metas de la investigación (Domahidy-Dami y Banks Leite, 1983). La duración aproximada de la entrevista osciló entre los 15 y 25 minutos. Las entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas y transcritas textualmente.

En las entrevistas, nos centramos en aspectos tales como el acceso al mercado laboral, la satisfacción laboral y económica, la posibilidad de tener otras alternativas de trabajo, las aspiraciones futuras en el mercado laboral, la influencia del trabajo en las

relaciones personales (jefes/as, compañeros/as, amigos/as, familia), las actividades fuera del trabajo y el tiempo de ocio. El guión de la entrevista, después de realizar un estudio piloto y basándonos en la llevada a cabo por Petras (1999), quedó como sigue:

- 1.- ¿En qué consiste tu trabajo?
- 2.- ¿Por qué empezaste a trabajar?
- 3.- ¿Qué cambios se han producido en tu trabajo desde que estás en él?
- 4.- ¿Consideras que tienes un sueldo adecuado?
- 5.- ¿Qué alternativas de trabajo tienes además del que realizas?
- 6.- ¿Qué aspiraciones tienes en el mundo laboral?
- 7.- ¿Cómo son tus relaciones con tus compañeros/as de trabajo?
- 8.- ¿Cómo son las relaciones con tus jefes/as?
- 9.- ¿Cómo son las relaciones con tus amigos/as?
- 10.- ¿Cómo influye tu trabajo en las relaciones con tu familia?
- 11.- ¿Qué haces fuera del trabajo?
- 12.- ¿Qué haces en tu tiempo libre?

Basándonos en las explicaciones proporcionadas por las entrevistas, empezaremos comentando la realidad laboral de la muestra de mujeres jóvenes granadinas que hemos entrevistado (grupo A). En este grupo de jóvenes, el acceso al mercado laboral se produjo de tres formas distintas: por recomendación, por cursillos y por solicitud personal. Además, en la mayoría de los casos, la decisión de incorporarse al mundo del trabajo surgió como consecuencia de la pérdida de interés hacia el ámbito educativo y, como alternativa, estas jóvenes buscaron trabajos que se adecuaban a sus posibilidades y aptitudes. Estos trabajos se caracterizan por ser poco cualificados y por precisar una baja responsabilidad desde un punto de vista económico y personal, perteneciendo todos ellos al área del sector servicios, como son: limpiadoras, costureras industriales, esteticistas, reponedoras de alimentación y recepcionistas. Sirvan de ejemplos los siguientes extraídos de las entrevistas:

M^a del Carmen (16 años) dice: "Yo quería trabajar porque no se me daban bien los estudios".

Minerva (24 años) cuenta: "Me aburría, no servía para estudiar, no me gustaba lo que estaba haciendo... Por medio de unos amigos cuyos padres tenían un taller pequeño me fui a trabajar allí".

A continuación, nos centramos en cómo se sentían en sus puestos de trabajo. Todas afirman estar satisfechas con la función que desempeñaban en su trabajo. Sin embargo, en cuanto a la satisfacción económica encontramos que tan sólo se

conforman. Este conformismo tiene dos vertientes. Unas pocas porque ven su situación como algo temporal y aspiran a otros puestos donde ellas pueden dirigir su propio ritmo de trabajo y ganancias económicas si bien algunas jóvenes entrevistadas lo ven difícil o lejano. Ellas lo cuentan de la forma siguiente:

Yolanda (de 25 años) indica: "Creo que mi sueldo está bien, en esto no se gana mucho más" [limpiadora que aspira a trabajar en un hospital como auxiliar de clínica y dice estar satisfecha con su trabajo].

Minerva (de 24 años) dice: "Yo podría montar mi propia empresa pero hace falta mucho dinero y... no creo que lo consiga".

Otras, sin embargo, están satisfechas económicamente pero no tienen aspiraciones a largo plazo, por lo que han decidido mantenerse en su situación a pesar de que afirmen tener otras alternativas de trabajo que rechazan, bien porque les exigirían estudios o porque necesitan el dinero que ganan actualmente. Así lo expresa Fátima (28 años), cuando comenta la dificultad de encontrar otro trabajo: "Si no lo hay para los que no tienen carrera, para mí menos".

La mayoría de las entrevistadas afirman que las relaciones con sus compañeras son buenas, que hay compañerismo, sin embargo no se forjan relaciones de amistad dentro del trabajo.

M^a Carmen (de 16 años) afirma: "No tengo contacto fuera del trabajo... ellas se van por otro sitio".

Y por último, en cuanto a las relaciones de amistad con personas externas a su trabajo, afirman que son buenas; sin embargo, a lo largo de la entrevista manifiestan que los horarios repercuten tanto en el nivel familiar como en el de amistad, haciendo que se reduzcan los contactos y se creen distancias. Esto queda también reflejado cuando nos describen el tipo de actividades y s que realizan fuera del horario de trabajo o en su tiempo libre. Habitualmente, el tiempo libre lo emplean para hacer las labores del hogar, no tienen *hobbies* y están prácticamente aisladas a excepción de algunas que salen de marcha o en pareja. Así lo describen estas dos mujeres siguientes:

Dolores (de 17 años): "Veo menos a mi familia aunque trato los mismos temas pero...".

Loli (de 26 años): "Mi madre me cuida a los niños, o sea que ha influido mucho porque se ha encargado de ellos".

Por otro lado, la cantidad de horas y el trato distante de sus jefes repercuten en la implicación de estas jóvenes en su trabajo, haciendo que la calidad del trato sea fría y las relaciones impersonales e individualistas. La consecuencia más inmediata es la pérdida de las relaciones de amistad, lo que favorece para que no se desarrolle el sentimiento de colectividad que es tan necesario para que exista un buen clima laboral. Podemos pensar que no podía ser de otra forma si tenemos en cuenta, por un lado, las características sociales generales y, por otro, la situación de discriminación y explotación que padecen las mujeres en nuestra sociedad.

A continuación, nos centramos en la muestra de mujeres mayores (grupo b) que consta de 7 trabajadoras, todas ellas con una gran experiencia en el mercado laboral de más de 20 años. Su modo de acceso al mercado laboral resulta de lo más variada: por cuenta propia, por contrato de prácticas, por recomendación o porque han ido a parar a ese trabajo tras estar en otros de diversos tipos. Algunas ponen la excusa de la edad, otras lo achacan a la carencia de estudios; el caso es que estas trabajadoras mayores no se encuentran motivadas por su trabajo. No ven más alternativas que jubilarse o dedicarse al hogar. Así lo expresan los siguientes extractos de las entrevistas:

Reme (de 53 años) dice: "Yo ya he trabajado mucho. Sólo aspiro a que me jubilen y me quede una buena paga, pero ya está".

Paqui (de 49 años) afirma: "Con el mundo laboral que tenemos al frente, si no hay para la gente joven, ¿va a haber para la gente mayor?... Menos todavía".

Dicen carecer de aspiraciones, el conformismo y más de 20 años de trabajo duro a sus espaldas imperan en sus vidas. Mantenerse donde están para posteriormente dejar de trabajar es, en definitiva, su única meta anhelada. Sirva como ejemplo lo que nos dicen estas tres trabajadoras:

Para Adriana (de 53 años): "Mi aspiración es continuar así como ahora mismo voy, que voy bien y nada más".

Reme (de 53 años) afirma: "Yo no me quiero salir de aquí, estoy bien aquí, ya no aspiro a nada más".

Dolores (de 47 años) dice: "No quiero cambiar de trabajo, antes tenía otras ambiciones y proyectos, pero llega un momento en que después de tantos años de estar trabajando no me apetece en absoluto plantearme hacer otras cosas".

El trabajo también influye en las relaciones personales, con la familia, los amigos y compañeros hasta el punto de reducirlas al mínimo.

Paqui (de 49 años) comenta: "Amigos, amigos no tengo... ¡es que hay tan pocos!".

A pesar de todo, estas mujeres mayores dicen encontrarse satisfechas en sus puestos de trabajo no demasiado bien pagados, con unas relaciones laborales distantes y unos jefes impersonales. Los comentarios siguientes así lo indican:

Reme (de 53 años): "El jefe viene a veces a revisar el trabajo... pero no lo tratamos tampoco mucho".

Paqui (de 49 años): "Mi sueldo me da para ir viviendo y pagando".

Por último, no tienen tiempo para disfrutar y, sin embargo, más de la mitad admiten estar satisfechas con sus puestos de trabajo:

Dolores (de 47 años) dice: "No tengo tiempo libre... estoy bastante a gusto en mi trabajo".

Reme (de 53 años) comenta: "¿Tiempo libre?, no tengo mucho. Sí, estoy satisfecha, ya llevo muchos años trabajando en esto".

Paqui (de 49 años) afirma: "En mi tiempo libre no hago nada, estoy demasiado cansada. Sí estoy muy satisfecha con mi trabajo".

En definitiva, ésta es su forma de decir que hacen bien lo que hacen y que no desean implicarse demasiado. Las mujeres mayores se han integrado en la concepción del "yo a lo mío", se encuentran satisfechas por el hecho de haber sabido mantenerse activas laboralmente durante tantos años y por haber sacado adelante a sus hijos y familias. Por todo esto están satisfechas, satisfechas pero agotadas, aisladas, con el dinero justo y sin proyectos de futuro o alternativas en el presente. Estas son nuestras mujeres mayores.

Conclusiones

En primer lugar, hay que tener en cuenta que, en esta sociedad moderna, donde todo es tan acelerado y los cambios son tan rápidos, tener un trabajo remunerado es difícil tanto para las mujeres mayores, entendiendo mayores a partir de 40 años, como para las jóvenes, sin experiencia y con tanta gente que se encuentra en el paro. Cada vez se exige un mayor nivel de estudios y una mayor competencia (se entiende por competencia la disposición del trabajador a la exigencia del trabajo), que se traduce en una mayor experiencia, disposición de tiempo y un control de su vida personal. Dicha dificultad se acrecienta cuando se compete con un hombre por un puesto de trabajo.

Esta situación de desigualdad de las mujeres con respecto a los hombres en el mundo laboral no es exclusiva de nuestra sociedad. En todas las sociedades conocidas, la división sexual del trabajo ha adscrito a las mujeres al trabajo de reproducción y producción doméstica, lo cual ha condicionado las posibilidades de acceso al trabajo en la esfera mercantil, remunerado monetariamente. Esto ha convertido a las mujeres en un colectivo más vulnerable ante el riesgo y el empobrecimiento. Así, en una sociedad que valora la obtención de ingresos económicos monetarios y, por tanto, la capacidad de las personas para obtenerlos, la orientación hacia el trabajo no monetizado reduce las posibilidades que tienen las mujeres para distribuir los recursos y la capacidad para controlar su propia vida.

Es fácil entender que dada la subordinación del trabajo doméstico al trabajo remunerado, y teniendo en cuenta que la autoestima es, en gran medida, un reflejo de las actividades que realiza habitualmente una persona, la dedicación al trabajo doméstico limita la autoestima de las mujeres. Con esto no queremos decir que el trabajo remunerado sea garantía de autoestima, pero sí parece claro que, cuando las mujeres obtienen ingresos económicos por su trabajo, los contratos, explícitos o no, que estructuran los derechos y responsabilidades en el hogar se modifican, ofreciendo mayores oportunidades sociales y económicas.

Así, aquellas mujeres que desempeñan el trabajo doméstico de manera exclusiva acceden a los recursos por medio de otras personas, de manera que son percibidas como un colectivo improductivo y dependiente, al margen de la carga de trabajo que soportan. A la vez, aquellas otras que optan por realizar además trabajos en la esfera mercantil tienen que soportar la presión que supone el desempeño de la doble función, con el peligro de no atender convenientemente ninguna de las tareas desempeñadas, lo que las coloca en una situación desfavorable en el mercado de trabajo. Tanto la dependencia económica como la presión funcional que supone la doble tarea representa una amenaza para su autonomía personal.

Centrándonos en las mujeres del estudio realizado, vale la pena incidir, además, en que, a pesar de que todas las mujeres dicen estar satisfechas, esta satisfacción no conlleva que se impliquen en su trabajo, sólo se conforman con hacer bien lo que tienen que hacer. Es cierto que están trabajando, pero habría que preguntarse por las condiciones en que están realizando ese trabajo, ya que, entre otras cosas, como ya se ha dicho, a las exigencias en el trabajo que realizan fuera de casa se les unen las que conlleva el trabajo doméstico.

En línea con la idea anterior, el estudio realizado nos deja ver que nuestras mujeres mayores y jóvenes aspiran a dejar pasar el tiempo, a satisfacer las necesidades establecidas por la sociedad en la que viven. En definitiva, se adhieren al patrón normativo tendente al conformismo social y personal, a la pasividad y la escasa

motivación. La mujer necesita y exige un trabajo remunerado; sin embargo, está explotada y aun no ve un futuro satisfactorio en el mundo laboral.

Al igual que en el estudio de Pretas (1999), encontramos una "brecha generacional". En palabras de este autor, la clase trabajadora española está profundamente dividida entre una menguante minoría de trabajadores fijos, con un salario llevadero y beneficios complementarios y una masa creciente de trabajadores eventuales que trabajan por el sueldo mínimo o por debajo del salario mínimo, con horarios irregulares, que oscilan entre unas pocas horas a la semana a cincuenta o más, sin beneficios complementarios y totalmente sujetos a los dictados del empresario.

La gran paradoja del último cuarto del siglo XX es que las mayores inversiones de la familia en los hijos no pudieron contrarrestar los efectos retrógrados del sistema económico neoliberal y su tendencia general a la movilidad intergeneracional. Así, mientras la generación joven parte de un nivel más alto que sus padres, las transformaciones del mercado laboral impuestas por el régimen neoliberal minan cualquier esfuerzo por construir a partir de la línea de partida de sus padres. Apoyados por la familia, no pueden ni siquiera mantener por su cuenta el nivel de vida de sus padres. Esta movilidad intergeneracional descendiente, a la que hemos aludido, no es un fenómeno únicamente español; en diversos grados, se está dando entre los trabajadores en toda Norteamérica y Europa, especialmente allí donde el modelo neoliberal ha reemplazado al del Estado del Bienestar.

Sin embargo, esta situación de desamparo, agravada en el caso de las mujeres, no está suponiendo aumento de la protesta por parte de los jóvenes. La explicación que suele darse para la ausencia de rebelión son los fuertes lazos familiares, que se traducen en apoyo paterno a los hijos hasta bien entrada la vida adulta. La prolongada dependencia familiar crea un punto de vista social conformista, donde la idea de conseguir las cosas gratis socava el pensamiento crítico radical o la acción reivindicativa. Por otro lado, la prolongada dependencia familiar fomenta la "infantilización".

Ante esto, pensamos que es fundamental la necesidad de educar en nuevos valores socioculturales, que brinden una comprensión más profunda de las relaciones entre el descontento privado y la realidad social. La juventud inserta en un mundo de competición, sin recursos ideológicos y/o memoria histórica, es vulnerable a los mensajes individualistas, nacionalistas e incluso racistas y xenófobos, que culpan de la falta de trabajo a los emigrantes.

También hay que señalar la indiferencia de la sociedad en general respecto al destino de millones de jóvenes mal pagados y subempleados sin futuro. Sólo suscita interés el devenir de los marginados y/o estigmatizados (gitanos, drogodepen-

dientes, prostitutas, inmigrantes, víctimas del acoso sexual, terrorismo), o cuestiones diversas, pero no el destino de los desempleados y desempleadas y de los trabajadores con contratos temporales. Quizá porque no es peligroso luchar por los derechos legales de las pequeñas minorías: eso no comporta ninguna confrontación con el Estado y menos aún con las empresas. O, quizá, porque las luchas progresistas por las minorías tienen el apoyo financiero de los gobiernos municipales o regionales y de las ONG.

Así, el supuesto de las economías liberales de que un funcionamiento favorable del mercado se traduce en mayores niveles de vida y más libertad política es falso en gran medida. Al carecer de continuidad social, el mercado ha debilitado el nivel de organización social. Aunque la calidad de vida de las juventudes trabajadoras es mayor que la de sus padres y madres mientras estaban creciendo, las perspectivas de futuro parecen mucho más negativas.

Por último, debemos tener en cuenta que, en las últimas décadas, las mujeres de muchos países han alcanzado un mayor control sobre los recursos, pero, a pesar de estos logros significativos, siguen manteniendo un mayor nivel de privación e insatisfacción con relación a las necesidades humanas básicas, hasta el punto de que se habla de la feminización de la pobreza, no solo en los países en vías de desarrollo, sino también en los países industrializados. Por tanto, asegurar para las mujeres trabajo, con los derechos básicos y las condiciones mínimas necesarias, y en igualdad con los varones, es una obligación para garantizar a millones de individuos su condición de persona, pero también para el desarrollo de las sociedades de todo el mundo.

Bibliografía

- BELLAMY, C. (2000): *Estado mundial de la infancia 2000*. Ginebra: UNICEF.
- CARRASCO, C. (ed.) (1999): *Mujeres y economía*. Barcelona: Icaria.
- DOMAHIDY-DAMI, C. y BANKS-LEITE, L. (1983): "El método clínico en psicología". En: MARCHESI, A.; CARRETERO, M.; PALACIOS, J. (comp.): *Psicología Evolutiva. Volumen I*. Madrid: Alianza Editorial.
- GALEANO, E. (1998): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- MIES, M. y SHIVA, V. (1997): *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icaria.
- PETRAS, J. (1999): *El informe Petras*. Hondarribia (Guipúzcoa): Argitaletxe HIRU.
- POAL, G. (1993): *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid: Siglo XXI.

- RUIZ, S. (1999): "Desarrollo y empleo: Una oportunidad para la mujer". En: VILLOTA, P. de (ed.): *Globalización y género*. Madrid: Síntesis.
- SAU, V. (1993): *Ser mujer: El fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- TORTOSA, J.M. (coord.) (2001): *Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona: Icaria.
- VILLOTA, P. DE (ed.) (1999): *Globalización y género*. Madrid: Síntesis.

CAPÍTULO 8: DINÁMICAS Y CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS: EL FEMINISMO EN CUESTIÓN

*M^a Dolores Villuendas, Macarena Puerta, Raquel Rodríguez (Coord.),
Cristina Avilés, J. Alberto Carrasco, Virginia Contreras,
Wu Fang, Aurora Toral, Lourdes Torre*

El contenido de este capítulo recoge las aportaciones, los análisis y las interpretaciones fundamentales a las que llegó un subgrupo del Seminario Genero/sa, del curso 1999/2000. El grupo, formado por seis estudiantes del tercer curso de la licenciatura de Psicología junto a las tres coordinadoras arriba mencionadas, asumió la revisión de los escritos que el curso anterior había entregado otro grupo de estudiantes, los cuales a modo de síntesis final, tras haber asistido al Seminario, reflexionaron acerca de lo que entendían que era el feminismo.

Se acometió la actividad en el grupo en tres fases. Durante la primera, se leyeron pormenorizadamente los textos y se pasó a su análisis, comentándolos y discutiéndolos, lo que requirió, a fin de hacerlos más asequibles, que se sintetizaran en escuetos resúmenes que se presentan en el primer apartado de este capítulo. En la segunda fase, se compararon y diferenciaron los contenidos y matices presentes en los diferentes textos. En la tercera y última fase se procedió a una interpretación de los contenidos de los textos, tal y como si formaran parte del contenido de un discurso, en el sentido de las directrices fundamentales aportadas para interpretar estos contenidos comunicativos bajo las propuestas de Bruner (1986, 1996), Conelly y Clandinin (1997), Parker (1996) y Serrano (1996).

Seguidamente, presentaremos (la primera fase) los resúmenes de los escritos, textos que ayudan a obtener una interpretación más ágil de los contenidos de todos y cada uno de los escritos. El proceso siguiente se refiere a los debates realizados dentro del grupo. Aunque éstos no se recogieron, se debe resaltar las controversias y/o los acuerdos entre los miembros que fueron tan participativos como dispares, apareciendo bajo propuestas en las que fue necesario profundizar para poder reconocer cuáles eran las preconcepciones y experiencias que las sustentaban. Posteriormente, se incluye la fase tercera que incorpora las interpretaciones narrativas de los contenidos específicos de los textos. Se utilizó como guía fundamental el "análisis del discurso", y, en concreto, las pautas metodológicas que proporciona Parker (1996) -como ya hemos mencionado-, una perspectiva cada vez más

vigente en la Psicología, cuyas distintas visiones y enfoques, a pesar de sus diferencias, coinciden en la importancia del análisis cualitativo de todo tipo de textos sociales (escritos, orales, *graffitis*, páginas *web*, canciones, distribuciones urbanísticas) para obtener informaciones muy valiosas sobre las lógicas (ideológicas) y los procesos sociales que los mismos textos (sus discursos) refieren, reproducen y/o retan. Por último, se añaden algunas implicaciones y sugerencias que se derivan de este estudio.

Textos acerca de la interpretación del feminismo

En principio, unas escuetas consideraciones de procedimiento. Se comenzó analizando los 14 escritos. Todos ellos respondían a las reflexiones dadas en torno a la cuestión: "qué entendían que era el feminismo". Las respuestas se plasmaron en unos escritos que no presentan una estructura homogénea en el contenido ni en la estructura ni en el enfoque. A fin de facilitar su interpretación se procedió a sintetizarlos. Los resúmenes-síntesis de los 14 escritos son los que se presentan -como textos- a continuación. Igualmente, hemos de señalar que estos resúmenes de los escritos originales aportan y destacan los matices que consideraron y estimaron los y las estudiantes de este segundo grupo. Dado el interés educativo que sustenta este trabajo, esta selección es valiosa tanto por el contenido en sí mismo, como por mostrar un procedimiento de aprendizaje (discursivo) participativo, al involucrar al estudiantado en el proceso de evaluación de los significados y relaciones sociales que acogen y reproducen los textos analizados.

TEXTO 1

Dos significados asociados al término feminismo: el primero, el que se cree que significa la primera vez que lo oye, o el que te hacen creer que significa. Y el segundo, el que se entiende que debe representar hoy, lo que viene en el diccionario.

Llegada del término en forma de debates:

- Igualación de la palabra feminismo con machismo, pero, por el otro extremo, machistas eran aquellos y aquellas adoctrinados y adoctrinadas que dan por supuesto que los hombres eran mejores que las mujeres y punto. Así que, feministas eran aquellas mujeres-hombres que no eran tan estúpidas de dejarse adoctrinar en eso -que se creían superiores a los hombres- y que por ello pedían, no, exigían su lugar correspondiente por encima. Así, aprendes -o te enseñan o te intentan inculcar- que el término feminismo es malo.

- Término feminismo: como diferencia de sexos pero igualdad de oportunidades.

Por nuestra propia historia personal, se puede comprender que haya malas connotaciones asociadas a "feminismo". Así fue o es un malentendido, por su relación con el término machismo, o es una estratagema para seguir protegiendo la dominación masculina en vías de extinción o un método para seguir haciendo creerse a las mujeres inferiores.

TEXTO 2

Todo lo que se exprese de forma lingüística está marcado por el género. Es interesante cuestionarse la razón por la cual a unas cosas se las llama con género femenino y a otras con masculino. ¿Qué es lo que lleva a esta decisión?

- Análisis lingüístico profundo, pero no sólo desde un punto de vista teórico, no sólo quedándose en el aspecto semántico, sino teniendo en cuenta otros relaciones circundantes al nacimiento de una lengua, a la creación de una palabra. Estos factores serían: filosóficos, culturales, sociales, religiosos, etcétera.
- Consideración de la Historia. Desde el comienzo, de las primeras sociedades, el hombre ha tenido el papel decisivo en la mayoría de los ámbitos que las forman.
- Influencia de la religión, el planteamiento de la sociedad, las raíces culturales del pueblo, el nivel socioeconómico general en el que se desenvuelve.
- La lengua está gobernada por una serie de reglas y normas que han sido las que rigen dicho sistema de comunicación, utilizado desde que el ser humano existe.

TEXTO 3

Feminismo = marimacho, lesbiana, mujer fea o poco atractiva, que quiere todos los derechos para ella, desposeyendo a los hombres de los mismos. ¿Quién no ha oído esto en boca de hombres?

Comentarios de hombres que denotan que se sienten bastante amenazados ante la idea de que las mujeres sean tan válidas como ellos para hacer aquello que siempre había sido cosas de hombres.

- El Feminismo o movimiento feminista surge como una respuesta social ante las situaciones de discriminación por razón de sexo a las que han estado sometidas las mujeres a lo largo de la historia.
- El término feminismo podría haber llevado a muchas personas a errores de conceptualización, ya que podría interpretarse que el feminismo pretende lo mismo que el machismo, llegándose a pensar que las mujeres feministas mantienen las mismas actitudes ante los hombres que los hombres machistas ante las mujeres, lo cual puede evidentemente provocar rechazo hacia el feminismo en la práctica.
- Muy adecuado el nombre del Seminario: GÉNERO/SA, ya que incluye a ambos sexos; es importante el hecho de que los hombres también entiendan que necesitamos de su apoyo para el logro de nuestros fines, en donde ellos no quedan en absoluto excluidos.
- Necesitamos del apoyo de los hombres, no excluirlos.

TEXTO 4

Feminismo: movimiento social que históricamente ha defendido los derechos de las mujeres frente al poder establecido por los hombres y se ha centrado en aumentar el papel de la mujer en la sociedad desde un punto de vista político, social, cultural.

Feminismo no como un movimiento de dominación, sino más bien de búsqueda de identidad; no se trata de ser como los hombres han sido, ni dominar como ellos han dominado. Es el derecho a no ser ni más ni menos que nadie, sino diferentes.

TEXTO 5

Feminismo: suena a radicalismo. Desde un punto de vista práctico, obtener cambios. Abogar por la igualdad de oportunidades de la mujer en la sociedad. Si nos proponemos llegar a resultados mínimamente trascendentes, con un mínimo de significado [...] en una sociedad moderadamente ideal, se podría abogar por la igualdad de oportunidades de la mujer en la sociedad.

TEXTO 6

Feminismo: un movimiento social iniciado por mujeres que piensan que la mujer debe estar protegida por los mismos derechos que el hombre y gozar del respeto, dignidad y demás privilegios. Basta echar un vistazo a la sociedad para ver que la mujer sigue hoy, en el siglo XXI, injusta pero claramente discriminada respecto al hombre. Pienso que ahora más que nunca, ya que se ha arrancado este motor, se trata de ir afianzando los pasos recorridos y de aumentar progresivamente y con dignidad los objetivos alcanzados.

TEXTO 7

¿Qué es el Feminismo?: es un movimiento social, que aboga por la emancipación femenina y la igualdad de derechos de hombres y mujeres. Surgió en el siglo XIX. Desde entonces, tuvieron lugar acontecimientos muy importantes. Estos acontecimientos se pueden ligar a dos movimientos:

- El ligado a la lucha por mejorar la situación jurídica y política de la mujer. Muchos logros tuvieron lugar como el voto femenino por el que lucharon las sufragistas. Con esta lucha, el movimiento feminista se convirtió en organizado.
- El relacionado con luchas de carácter social, sexual y político orientadas a transformaciones más radicales como legalización del aborto, el divorcio y de los anticonceptivos.

Ambos movimientos son fruto de las sociedades industrializadas. Cambio de la visión humana sobre el mundo, la familia, el trabajo, la educación. Tras la revolución industrial se aumenta la necesidad de mano de obra, con lo cual surge el trabajo infantil y femenino fuera del contexto familiar y agrícola. Esto supone la participación de forma menos sutil y más abierta de la mujer en la sociedad y un replanteamiento del papel social de la mujer. Los primeros movimientos feministas provocaron unas corrientes de opinión favorables a los derechos de la mujer; dichas corrientes emergieron en el marco de la Revolución Francesa y con la Declaración de los Derechos de la Mujer.

TEXTO 8

Las mujeres quedaban en un segundo plano. Relegadas a cumplir el rol de amas de casa y encima a ser felices, mientras que los hombres decidían por ellas. El

Feminismo surgió como una protesta contra este orden social. Se empieza a luchar por la igualdad de oportunidades en todos los aspectos. Se ha llegado a pensar que el feminismo era un movimiento de las mujeres en contra de los hombres.

TEXTO 9

Machismo: se caracteriza por destacar al hombre como cabeza de familia, quien traía el sueldo a casa y quien daba de comer a los demás miembros de la familia y a quien había que respetar e incluso venerar. El hombre era el que adquiría todos los papeles protagonistas en la sociedad. Sin embargo, cuando las mujeres fueron conscientes de que trabajaban tanto como los hombres, que también podían ser protagonistas, las mujeres tuvieron el afán de querer ser igual que los hombres. Todo ello empezó a configurar los contornos y significados de lo que se conoce como "feminismo".

Feminismo: palabra usada para designar las actividades y propósitos de un grupo de mujeres (y por qué no, de hombres también) que defienden, valoran, quieren dar a conocer aquellos aspectos de carácter social, laboral, político [...], en los que la mujer puede tener un papel principal, aportar grandes ideas o simplemente su opinión, teniendo derecho a equivocarse, y en los que actualmente no es considerada como "apta" para realizarlos. Paradójicamente, donde impera un machismo (dominancia del hombre y único capaz de desarrollar dichas tareas para mejorar la sociedad).

Feminismo: no debe entenderse como movimiento que quiere a la mujer frente al hombre. Sería seguir en el mismo error que hemos estado viviendo y aún seguimos viviendo con el machismo. Ni la mujer ni el hombre antepuestos o enfrentados. Todos/as las mismas oportunidades y la misma capacidad de elección.

TEXTO 10

Rechazo al Feminismo por asociarlo al machismo. Por considerarlo como el movimiento de mujeres que no respeta los derechos de los hombres y considerándose ellas superiores a los varones. Machismo es la ideología y los comportamientos que ciertos hombres tienen y que se basa en su creencia de que por haber nacido varones son superiores a las féminas. Ideología compartida por bastantes hombres: el deseo de los varones de estar por encima de la mujer, de excluirla del mismo estatus al que ellos pertenecen.

A las mujeres se nos enseña que el machismo es amenazante y que el Feminismo lo sería también por intentar hacer lo mismo que hacen los hombres con las mujeres

pero ahora primando los intereses de las féminas. Se valora que la mujer de hoy en día reivindique un estatus de igualdad.

Paradoja: las mujeres buscan la igualdad pero se nos enseña a rechazar el feminismo, porque sería realizar los mismos comportamientos discriminatorios de los hombres pero ahora desde una perspectiva que prima a lo femenino.

El origen de la paradoja: por el desconocimiento sobre lo que en realidad significa el concepto feminismo; asociación del feminismo con algo malo puede ser equívoco; nuestras madres y otras muchas mujeres un poco más mayores con toda su buena voluntad nos lo han intentado transmitir. El diccionario al ser el reflejo de los pensamientos de las personas, puede también estar contaminado de ese sesgo cultural mal entendido, y que refleje significados anteriores antiguos y desfasados.

TEXTO 11

Distinguir entre lo que es el concepto de feminismo y el que se maneja socialmente:

- El Feminismo o ser feminista era ser defensora de la mujer.
- El Feminismo es un intento, una lucha, una búsqueda de la mujer por la igualdad entre sexos.
- Una igualdad basada en un mismo trato social, en los derechos y deberes, las mismas oportunidades y responsabilidades, iguales alternativas y planteamientos, igual consideración y respeto.

En definitiva, conseguir unas relaciones simétricas; lograr una auténtica y verdadera situación de igualdad que no quede sólo en leyes y normas escritas en papel, sino que se transforme en actitudes coherentes y consecuentes en hombres y mujeres.

El conflicto conceptual surgió como consecuencia de que en el entorno, en la sociedad y en la cultura se dice que no está bien ser feminista, que ser feminista es ser prepotente, altanera y despreciativa con los hombres. Era ser abusadora, mandona, agresiva, chinche, incluso histérica. El feminismo era un cambio radical de roles, un pasar de víctimas a verdugos.

- ¿De donde surge esa idea? De la tan difundida opinión de que se igualaron conceptos, se identificaron ideas, los términos machismo y feminismo tomaron matices parecidos.

- Cambian los matices, pero no el contenido. Ahí está la razón primordial de ese rechazo al feminismo o a sentirse feminista.
- Lo más alarmante es que las féminas nos lo hemos creído.
- El feminismo no pretende adelantar al hombre en el camino, sino ir a su lado y si es posible de la mano.
- Seguimos creyéndonos que ser feminista es ir a la contra, a la lucha de poderes, averiguar quién tiene el mando y lleva los pantalones y conquistarlos.
- De lo que se trata es de consagrar un trato de tú a tú, de igual a igual, y no se trata, según el malentendido feminismo, de machacar ni despreciar a los hombres. Ése no sería el auténtico y genuino feminismo.

TEXTO 12

A mi modo de entender, considero que el término feminismo ha llevado a conclusiones falsas en múltiples ocasiones, ha sido tergiversado a todos los niveles de nuestra sociedad cientos de veces, e, incluso hoy día, se alimenta de grandes controversias. El feminismo puro o realmente reivindicativo ha sido, como otras protestas sociales y democráticas, como el *Black Power* en el estado de Missisipi, por citar uno de ellos, un movimiento necesario y hasta diría que de obligado cumplimiento en nuestra sociedad y en nuestro mundo. Luchó por la libertad, por la independencia, por el derecho a voto y por que la mujer tuviera un lugar en la sociedad y fuese valorada en todos los sentidos.

TEXTO 13

El término feminismo y el feminista denotan algo negativo: pueden sonar a radical o pueden verse como lo opuesto al machismo, es decir, la mujer ante todo. La sociedad es la que hace que el feminismo sea considerado como algo tan radical y detestable como el machismo. En esta visión puede estar implicado tener que relacionarnos con los hombres, así como el que la mayoría de las voces que se oyen o se dejan oír es la de las mujeres radicales (con respecto al feminismo), que no se conforman con asaltar las diferencias, como grupo, con respecto a los hombres, sino que incluso quieren demostrar que ellas son únicas y las mejores, y que no necesitan de los hombres o "hembrismo". Esto puede llevar a no profundizar más en el tema, rechazándolo sin más.

El concepto sobre el feminismo pervive como concepto muy cerrado debido a los distintos prejuicios (no está muy bien visto ser feminista). El llamar a esto feminismo, hembrismo, machismo, etc. es poner etiquetas al ser humano, dividir cada vez más al ser humano. Si lo que se pretende es la igualdad, tenemos que dejar de hablar de hombres y mujeres y hablar más del ser humano; sin olvidar, claro está, las diferencias de cada uno de los dos grupos, pero utilizando dichas diferencias no para alejarnos más sino para enriquecernos cada grupo mutuamente.

Referentes que se utilizan frecuentemente cuando se utilizan estos conceptos: los diccionarios, debates sociales, la Historia, la Religión, la Lengua, declaraciones de hombres con autoridad,

Feminismo, concepto que se maneja socialmente en el entorno cultural: escuela; libros de texto, comentarios de madres y mujeres algo mayores. Búsqueda de igualdad que no se quede en leyes y normas escritas en papel. Referencia a los derechos de la mujer a tener el mismo trato, los mismos derechos y deberes que los varones. Referencias al rol de la mujer, el papel de la mujer en la sociedad en el ámbito político, social, cultural.

Errores de conceptualización / El papel de la mujer / Relaciones simétricas:

- **Machismo:** Es la ideología y los comportamientos que ciertos hombres tienen y que se basan en su creencia de que por haber nacido varones son superiores a las féminas.
- **Feminismo:** Rechazo por verse como lo opuesto al machismo. Surge como una respuesta social a las situaciones de discriminación. Movimiento social que nace de las mujeres, defiende que la mujer debe estar protegida por los mismos derechos que el hombre y gozar del respeto, dignidad y demás privilegios. No es un movimiento que quiere a la mujer frente al hombre. Sería seguir en el mismo error que el machismo.

TEXTO 14

El lenguaje, el uso convencional del género masculino en muchos ejemplos, como en los libros de texto de la escuela, ha sido considerado como un refuerzo del patrón, un patrón de aculturación, mediante el cual las niñas, en edad temprana, absorbían nociones estereotipadas de sus futuras vidas y de unos horizontes profesionales estrechamente limitados. Incluso las oportunidades de una educación superior han sido también limitadas para las mujeres.

En estos textos, se puede estimar unos espacios articulados por parte de los sujetos (los/as estudiantes) acerca del objeto (el feminismo) sobre el que reflexionan. Nos referimos a que los espacios de estos textos escritos reúnen e integran, por un lado, las posiciones sociales que los sujetos ocupan dentro de una estructura social, junto con las categorías culturales o formas simbólicas a través de las cuales estos sujetos/estudiantes (llamados agentes en la terminología propia de la psicología cultural¹ o sujetos en la literatura discursiva) se representan el mundo social, lo producen, reproducen, transforman y transmiten; y de otro, los mecanismos psicológicos (cognitivos, afectivos, motivacionales) que posibilitan que ellos y ellas ordenen, clasifiquen el mundo que les rodea, se guíen dentro de él y, sobre todo, ejerzan sus acciones y lleven a cabo unas prácticas determinadas.

Este espacio de articulación psicocultural que se muestra en los textos, si bien presenta alguna regularidad y estabilidad que lo hace susceptible de objetivación, también se caracteriza por la permanente dinámica de transformación, fruto de la incesante evolución creativa de las interacciones de los agentes (o sujetos) que entran en él.

Por tanto, los textos presentados reflexionan y muestran cuestiones a veces claras, a veces contradictorias. Unas, con la presencia de creencias arrastradas por las concepciones tradicionales del papel de la mujer, y otras que se refieren al cuestionamiento de algunas de las creencias sustentadas o acerca de los comportamientos estereotipados de hombres y mujeres. Por otro lado, también destaca en los textos la presencia de tres componentes:

- El referido al poder social establecido y sustentado.
- Las referencias a la distribución del trabajo.
- Las apreciaciones acerca de la superioridad de unos/as sobre otros/as.

Análisis de los discursos acerca del feminismo

Como dijimos inicialmente, se va a proceder, en la fase tercera, al análisis de los textos tal y como si éstos formaran parte de actos narrativos-discursivos, y considerándolos que participan de una práctica social con sus propias características y con-

¹ Estos sujetos-agentes como seres intérpretes de sí mismos se construyen como personas e incorporan la cualidad de la agentividad: "La agentividad hace justamente referencia a esa cualidad específicamente humana mediante la cual tomamos conciencia, reflexivamente, de las acciones del pasado y de los propósitos de futuro" (Serrano, 1996: 99). Véase también: Bruner (1996), como excelente análisis de este término.

secuencias, y que son opuestos a las concepciones de transmisores neutros, como acertadamente han advertido Wetherell y Potter (1996).

En este mismo sentido participativo se pronuncia Serrano (1996), manteniendo que en los textos se incorporan significados que circulan a través de formas simbólicas que se hacen públicas y compartidas, dando lugar a diversas interpretaciones cuyo sentido se encuentra inexorablemente relacionado con los intereses particulares de los distintos grupos que participan en su construcción y circulación. Es por ello, que las interpretaciones de las formas simbólicas no pueden considerarse neutras a la hora de categorizar la realidad humana sino que, por el contrario, obedecen a una intencionalidad determinada por la posición social y la categoría cultural utilizada en la ordenación de las acciones. La construcción de determinados significados contribuye, o puede contribuir, directa o indirectamente, al mantenimiento sistemático de relaciones de poder asimétricas, esto es, a la justificación de relaciones de dominación.

En consecuencia, atendiendo a esta perspectiva que se enmarca en la Psicología cultural y discursiva, asumimos el análisis de las formas simbólicas presentes en los textos, mediante la razón crítica, una razón que haga transparente aquellos intereses que se sostienen y/o se ocultan tras las relaciones hechas explícitas.

Siguiendo los presupuestos anteriores, procedimos a comprender, explicar e interpretar los textos. Para facilitar el proceso de identificación de los diferentes discursos, retomamos los criterios de Parker (1996: 79-80). Se reconoció la presencia de la variabilidad, las funciones y la disparidad en la construcción discursiva de los textos y esto llevó a captar en un primer plano que los diferentes significados se muestran en estructuras relativamente constantes. Por tanto, las formas de comprender las relaciones sociales y sus prácticas respecto al feminismo estaban presentes en estos textos, y, por ello, partimos hacia su análisis. Los textos contienen las prácticas regulativas que también se manifiesta en las concepciones del feminismo narrado en los textos.

Aunque Parker (1996:79-92) expone hasta veinte criterios o pasos para la identificación y análisis de los discursos, en este estudio, el grupo acordó seleccionar los cinco criterios sucesivos que se consideraron más pertinentes para ilustrar en esta ocasión el análisis de nuestros textos:

- Mundo social y reglas encubiertas.
- Tipo de discursos que priman o se muestran en los textos.
- Definición de conceptos y referentes utilizados.

- Personas que se benefician de estos discursos y personas que los sufren.
- Vinculación con otros discursos y reproducción o reto de concepciones dominantes que pueden cambiar, y la identificación de las posibilidades que brindan.

MUNDO SOCIAL Y REGLAS ENCUBIERTAS

Tras analizar lo que hemos llamado mundo social, que se muestra en cada uno de los textos, que atiende al feminismo y a las reglas culturales encubiertas que hay detrás, hemos obtenido estos resultados.

En sus textos escritos, para mostrar sus conocimientos acerca del feminismo, la mayoría de las autoras y autores se basan fundamentalmente en datos históricos y hechos sociales. Ejemplo de ello serían las frases siguientes:

Texto 2: "Desde el comienzo de las primeras sociedades, el hombre ha tenido el papel decisivo en la mayoría de los ámbitos".

Texto 4: "Es un movimiento social que históricamente ha defendido los derechos de las mujeres frente al papel establecido por los hombres y se ha centrado en aumentar el papel de la mujer en la sociedad en lo político, social y cultural".

Texto 7: "El Feminismo es un movimiento social que aboga por la emancipación femenina y la igualdad de derechos de hombres y mujeres".

Asimismo, la mayoría de los escritos muestran que es la sociedad en general y, más concretamente, la familia y la escuela las que inculcan unos valores que limitan a las mujeres, como ilustran las siguientes declaraciones:

Texto 8: "Las mujeres quedaban en un segundo plano. Relegadas a cumplir el rol de amas de casa, de madres de familia [...] para la mujer era un deber cumplir con este rol y encima ser feliz mientras que los hombres decidían por ella".

Texto 14: "El uso convencional del género masculino en muchos ejemplos como en los libros de texto de la escuela ha sido considerado como el refuerzo del patrón [...] mediante el cual las niñas [...] absorbían nociones estereotipadas de sus futuras vidas y de unos horizontes profesionales estrechamente limitados".

La mayoría de los escritos considera que el Feminismo es un movimiento social radical y algunos lo aceptan y otros valoran que ya de por sí lo radical es negativo.

Algunos textos niegan que el feminismo sea radical y consideran que es igualitario. Así encontramos:

"El Feminismo busca la diferencia de sexos pero igualdad de oportunidades".

"El Feminismo es un intento, una lucha, una búsqueda de la mujer por la igualdad entre sexos".

Otros textos, en cambio, piensan que el feminismo es radical, pero lo justifican alegando que es necesario para la lucha. Ejemplos de esto serían:

"[...] debemos ser radicales en el contenido, pero no en la forma"

"[...] consideramos importante acotar los textos desde unas reflexiones y consideraciones teóricas, es necesario anteponer la mujer al hombre para hacernos notar y que se nos tenga en cuenta"

Los textos apoyan la igualdad en todos los planos. Veamos en algunos ejemplos cómo lo manifiestan:

"El movimiento pretende llegar a conseguir una igualdad en cuestiones laborales, sociales, políticas, [...] en resumen una igualdad con mayúsculas".

"Es una reivindicación que persigue llegar a obtener un reconocimiento y un estatus de la mujer en todos los niveles, tanto educativos, laboral como social y que la ley reconoce pero no en la práctica".

"Tendríamos todas/os las mismas oportunidades y la misma capacidad de elección frente a cualquier aspecto, dilema, oportunidad, decisión, problema, etc.".

"Tenemos que dejar de hablar de hombre y mujer y hablar del ser humano".

Algunos escritos muestran que las concepciones de este estado de cosas, en gran parte, obedecen al significado lingüístico que poseemos aunque se pueda considerar inadecuado:

"La posibilidad de pensar que el diccionario al ser reflejo de los pensamientos de las personas puede también estar contaminado de ese sesgo cultural mal entendido".

"El uso convencional del género masculino en muchos ejemplos, como en los libros de texto de la escuela, ha sido considerado como un refuerzo del patrón, un

patrón de aculturación, mediante el cual las niñas en edad temprana, absorbían nociones estereotipada de sus futuras vidas y de unos horizontes estrechamente limitados".

TIPOS DE DISCURSOS QUE SE MUESTRAN EN LOS TEXTOS

Consideramos los distintos tipos de denominaciones bajo los que se puede dar nombre a los discursos, tal y como los describe Parker (1996).² Entre los discursos, entendidos como constelaciones de significados (y las prácticas asociados a los mismos), que identifica este autor, pensamos oportuno asumir el discurso auto-regulativo, ya que los distintos textos se enmarcan en un análisis regulativo desde dentro, utilizando lo que se hizo históricamente y lo que se debe hacer para explicar y justificar la actualidad.

Sin embargo, cada trabajo, esfuerzo analítico de corte discursivo, deberá indagar por sí mismo en el modo de constelaciones de significados-prácticas-ideologías que definen los discursos en los textos y sus actuaciones a partir de dichos textos, que emergen a lo largo del análisis. Sería erróneo pensar que existe una lista o conjunto de discursos independientes de nuestras prácticas analíticas e interpretativas. Los discursos, el proceso de identificación de los mismos y los intereses y motivos sociales que guían nuestras interpretaciones están íntimamente entrelazados. De lo contrario, sería harto difícil, o en el mejor de los casos irrelevante, llevar a cabo este tipo de análisis discursivos ya que estaríamos reproduciendo visiones metodológicas, desgraciadamente habituales en la Psicología tradicional, despojadas de los marcos epistemológicos y sociales que, en el caso de la metodología discursiva y de las perspectivas críticas en la psicología en general, obedecen a pretensiones de transformación social con miras a relaciones y entornos sociales más justos y solidarios.

Después de esta aclaración y volviendo a nuestros textos, apreciamos cómo se pasa de un rechazo inicial del feminismo a una aceptación. A su vez, se perfilan dos tipos de discursos históricos: Un primer tipo al que denominamos discurso formal que incluye hechos de la historia propiamente dicha y, en nuestro caso, característicos de la evolución del feminismo:

"Nacido de los movimientos fruto de las sociedades industrializadas en las que se cambia la visión humana sobre el mundo, la familia, el trabajo y/o la educación".

² Parker identifica en su ejemplo cinco tipos de discursos: El discurso racionalista, el discurso familiar, el discurso evolutivo-educativo, el discurso médico y el discurso auto-regulativo.

"El Feminismo tiene su origen en 1848 en EE UU con Elizabeth Cady Stanton [...] recogido en Inglaterra por las sufragistas".

"Las mujeres han tenido que superar un abandono, una opresión, un abuso y un desprecio de los más elementales derechos humanos que se han prolongado desde hace siglos".

El segundo tipo de discurso se refiere a los hechos cercanos, a la propia historia personal y su contexto:

"Siempre he pensado que la sociedad en la cual me desenvolvía se caracterizaba por ser el hombre el que ocupaba los puestos de poder".

"A las mujeres de nuestra cultura nos enseñan que el machismo está muy mal, de igual forma que se nos enseñaba a asociar con este sentido negativo y peyorativo el feminismo".

DEFINICIONES DE CONCEPTOS Y REFERENTES UTILIZADOS

Las definiciones y conceptualizaciones utilizadas son principalmente conceptos de machismo, ideología y comportamientos discriminatorios que tienen ciertos hombres y algunas mujeres, basados en la creencia de que por nacer varones son superiores a las mujeres. Aparecen los siguientes conceptos y asociaciones en torno al feminismo:

- Enfoque erróneo: Igualación de la palabra feminismo con machismo:

"El término feminismo podría haber llevado a muchas personas a errores de conceptualización, ya que podría interpretarse que el feminismo pretende lo mismo que el machismo, llegándose a pensar que las mujeres feministas mantienen las mismas actitudes ante los hombres que los hombres machistas ante las mujeres, lo cual puede evidentemente provocar rechazo hacia el feminismo en la práctica".

"Feminismo es igual a marimacho, lesbiana, mujer fea o poco atrayente, mujer exaltada y radical que quiere todos los derechos para ella, desposeyendo a los hombres de los mismos".

- Orígenes de este enfoque erróneo del feminismo y sus usos sociales:

"Las mujeres por su condición física no pueden realizar ciertos trabajos".

"No sé de qué se quejan, el trabajo doméstico es un privilegio, muy descansado y no tan duro como el del mundo laboral".

"Los hombres se sienten amenazados ante la idea de que las mujeres sean tan válidas como ellos para hacer las cosas que siempre habían sido cosas de hombres".

"Estratagema para seguir protegiendo la dominación masculina y un método para seguir haciendo creerse a las mujeres inferiores".

- Equiparación con el término machismo:

"El conflicto conceptual surgió como consecuencia de que en el entorno, en la sociedad y en la cultura se dice que no está bien ser feminista. El feminismo adoptaría el mismo significado que el machismo pero ahora serían las mujeres las que realizarían esos comportamientos discriminatorios y tendrían esas ideas de superioridad frente a los hombres".

"La paradoja radica en que las mujeres buscamos la igualdad pero se nos enseña a rechazar al feminismo. El origen de dicha paradoja está en el desconocimiento sobre lo que en realidad significa el concepto de feminismo".

Aparecen dos grandes significados en torno al feminismo, entendido como la búsqueda de la igualdad simétrica entre hombres y mujeres, y la búsqueda de la igualdad, pero sin olvidar las diferencias existentes y la riqueza que aportan.

- Feminismo como igualdad simétrica:

"Es un intento, una lucha y una búsqueda de la mujer por la igualdad entre sexos. Una igualdad basada en un mismo trato social, en los mismos derechos y deberes, las mismas oportunidades y responsabilidades. En definitiva, se busca conseguir unas relaciones simétricas; lograr una auténtica y verdadera situación de igualdad, que no se quede en leyes y normas escritas en papel, sino que se transforme en actitudes coherentes y consecuentes en hombres y mujeres".

- Feminismo como igualdad pero teniendo en cuenta las diferencias:

"Como diferencia de sexos pero igualdad de oportunidades. No como un movimiento de dominación, sino más bien de búsqueda de identidad, no se trata de ser como los hombres han sido, ni dominar como ellos han dominado, más bien se trata de proponer nuevas alternativas que sean renovadoras pero sin renunciar a nuestra propia naturaleza, al hecho de ser mujeres; es el derecho a no ser ni más

ni menos que nadie sino diferentes. Utilizando dichas diferencias, no para alejarnos más, sino para enriquecernos mutuamente".

Por último, respecto a los referentes utilizados en los textos para definir conceptualmente el feminismo, destacan las referencias a la sociedad, la Historia, La Lengua, El diccionario, la escuela y la familia

PERSONAS QUE SE BENEFICIAN DE ESTOS DISCURSOS Y PERSONAS QUE LOS SUFREN

Respecto a las cuestiones referidas a las personas que se benefician/sufren estos discursos y que los apoyan o desacreditan, en los textos se encuentran las argumentaciones siguientes:

- Personas que sufren estos discursos:

"Las mujeres de países menos desarrollados tienen que luchar por sus derechos".

"Creía en una familia en la que no había sitio para las discriminaciones: papá, mamá y dos hijas".

"Mi madre no pudo estudiar ninguna carrera, ni aprender oficio alguno, no era época para estudios para mujeres y para mis abuelas menos".

"Mi madre se educó para ser madre, para llevar una casa y para cuidar de su marido".

"Me indignó que un señor fuese siempre un señor y que yo necesite un señor para poder ser señora y no señorita".

"Es injusto que en un momento de mi vida un señor me pueda pagar en un trabajo menos que a otro señor".

"Como decía Ana María Matute: "la compañía es muy desagradable y si no que se lo pregunten a las mujeres".

- Personas que se benefician de estos discursos:

"Todas aquellas mujeres que están o no incluidas en el movimiento y que luchan por la igualdad".

- Personas que apoyaron/apoyan estos discursos:

"El papel que ha desempeñado la mujer en la sociedad tampoco se ha quedado estancado en la prehistoria".

"Elizabeth Cady Starton y un grupo de compañeras proclamaron y declararon la independencia para las mujeres".

"Las sufragistas que lucharon por el voto femenino".

"Los cambiantes patrones sociales toleran una mayor libertad sexual y nuevas formas de relaciones matrimoniales han contribuido a la liberación social de la mujer".

"El Feminismo llegó a mí en forma de debate con Cristina Almeida".

"Los movimientos feministas provocaron una corriente de opinión favorable a los derechos de la mujer que emergieron en el marco de la revolución".

- Personas que lo desacreditan:

"La sociedad hace que el feminismo sea considerado como algo tan radical y detestable como el machismo".

"Sociedades del Antiguo régimen o el Código napoleónico".

"Nuestras madres y mujeres conciben el feminismo como algo malo".

"Las abuelas son las peores, una mujer feminista es lo peor que se podrían encontrar".

"Hay quien piensa que el interés de la mujer por el poder es una cuestión de sexo, las mujeres han sido sistemáticamente rechazadas y apartadas de él por poner un ejemplo pensemos en las violaciones".

"Las mujeres con poder están destinadas a la soledad".

"Así las feministas eran aquellas mujeres -hombres no- que no eran tan estúpidas de dejarse adoctrinar en eso, que se creían superiores a los hombres y que para ello ocupan su lugar correspondiente".

"El lenguaje es también una forma de discriminación".

"Feminista definida como marimacho, lesbiana, mujer fea, exaltada y radical".

"Los hombres dicen: si la mujeres quieren los mismos derechos que bajen a la mina y que hagan la mili".

"No sé de que se quejan, el trabajo doméstico es un privilegio".

VINCULACIONES CON OTROS DISCURSOS: QUÉ REPRODUCEN, QUÉ PUEDEN CAMBIAR, QUÉ POSIBILIDADES BRINDAN

Respecto a este quinto y último criterio de análisis del discurso, según Parker (1996), quedaría contemplar sus conexiones con otros discursos y el modo en que las distintas nociones y significados en torno al feminismo retan relaciones asimétricas de género, así como lo que se podría cambiar y las posibilidades que brindan al cambio desde los textos revisados. En los textos analizados, se puede ver que las viejas creencias sobre el feminismo siguen arraigadas en nuestras explicaciones.

La presencia en los textos aparece, sobre todo, al intentar dar una definición de feminismo o cuando las/os autoras/es de los mismos reflejan en ellos el ambiente en el que crecieron o se desarrollaron.

Ejemplos:

En el Texto 1, la autora cuenta que su madre se educó para ser madre, llevar una casa y cuidar a su marido.

En el Texto 3, la autora refleja los tópicos que existen sobre las feministas, que son marimachos, lesbianas, mujeres feas, exaltadas y radicales, que quieren todos los derechos para ellas quitándoselos a los hombres.

También, la autora del Texto 11 pensaba que ser feminista era ser prepotente, altanera, despreciativa con los hombres, abusadora, mandona, agresiva, chinche e incluso histérica.

En el texto 9, la autora dice que se considera el término feminismo como un grupo de mujeres que quieren destacar por encima del hombre, ser más que ellos y demostrar que apenas se necesitan a los varones.

Igualmente hemos percibido que el feminismo ha sido un término relativamente novedoso para las autoras de los textos. Esto se ve reflejado en las dificultades que encuentran para dar una definición del término, aunque también observamos que, a

lo largo de los escritos, van mostrando progresivamente concepciones más claras. Sin embargo, se percibe también cierta dependencia o sometimiento a la concepción reinante propia del poder que ejerce el machismo.

Ejemplos:

En el Texto 3, la autora nos cuenta que muchas mujeres no creen que puedan alcanzar los mismos derechos que los hombres.

En el texto 4, la autora opina que aunque las ideas de algunas feministas sean radicales, estas ideas deben llevarse a cabo de forma sutil.

En el texto 5, aunque se manifiesta que el feminismo va ganando poco a poco el terreno al machismo, pero sin igualarse a éste. Sin embargo, no se aprecian grandes rupturas contra ese poder, sólo algunas rupturas leves que se pueden apreciar más claramente en algún texto.

El Texto 7 dice que las feministas han logrado que cambie la legislación de numerosos países, y que sindicatos, partidos, la escuela, etc. podrían ir incluyendo en sus programas actividades que presten una mayor atención a la problemática de la mujer y su promoción cultural, social y política.

El Texto 8 dice: que se está empezando a luchar por la igualdad de oportunidades en todos los aspectos.

Implicaciones de las interpretaciones

Destacamos algunas ideas y matices finales tras el análisis discursivo realizado. Encontramos que en los distintos textos se enfatiza la necesidad de la igualdad, entendida por las/los estudiantes como simétrica y asentada dentro del contexto social actual. También se hace alusión al rechazo inicial que los/as distintos/as estudiantes sintieron hacia el feminismo, ya que lo aprendieron igualado al machismo. Posteriormente, tras las reflexiones y depuración del significado, terminaron descubriendo en los textos y aceptando una visión diferenciadora y más acertada del feminismo.

Podemos también destacar dos perspectivas señaladas del feminismo: el feminismo que busca la igualdad (más cercano a las normativas y las leyes y que se mantiene en el orden constituido), y el feminismo que busca la diferencia; lo presentan más creador y novedoso por romper con el orden constituido y por buscar otras alternativas.

Se ha podido percibir, en general, que los textos manifiestan un cierto conformismo, ya que sólo hay rupturas muy leves con el poder constituido. Así se expresa de forma implícita cuando las propuestas de los escritos muestran que nunca las mujeres podrán alcanzar los mismos derechos que los hombres. Y de forma explícita, cuando aparecen las referencias literales a que son dos grupos, la sociedad y la familia, los que no quieren cambiar, y son ellos responsables directos del hecho de que se transmitan valores "limitantes" para la mujer.

Por último, añadir que estos análisis revelan las creencias compartidas por algunos/as jóvenes y que sería conveniente insistir en la formación educativa que permita abrir mejores posibilidades que las encontradas en los textos analizados, movilizándolo las concepciones tradicionales hacia otras más evolucionadas y/o elaboradas para que las cuestiones discriminatorias por razón de género/sexo en general y, en particular, para las mujeres y los presupuestos del feminismo puedan alcanzar cotas más justas y equitativas.

Bibliografía

- BRUNER, J. (1996): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CONNELLY, F. & M. CLANDININ, D. J. (1997): "Narrative Inquiry". En: KEEVES, J.P. (ed.): *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. New York: Pergamon.
- PARKER, I. (1996): "Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana". En: GORDO LÓPEZ, Á.J. y LINAZA, J.L. (comp.): *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Madrid: Visor.
- SERRANO, J. (1996): "La psicología cultural como psicología crítica-interpretativa". En: GORDO LÓPEZ, A. J. y LINAZA, J. L. (comp.): *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Madrid: Visor.
- WETHERELL, M. y POTTER, J. (1996): *El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos*. En: GORDO LÓPEZ, A.J. y GORDO LÓPEZ, J.L. (comp.): *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Madrid: Visor.

PARTE III:

**RELACIONES DISCIPLINARES
DE GÉNERO EN LA PSICOLOGÍA**

CAPÍTULO 9: INFANCIA Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS CONTEMPORÁNEAS¹

*Erica Burman*²

Introducción

Este capítulo aborda distintos aspectos relacionados con la infancia a partir del análisis de imágenes y textos acerca de niños y niñas. En la primera parte, examino representaciones normativas de la infancia y el modo en que se constituyen a través de relaciones institucionales (la familia, la escuela, la sanidad). Muestro cómo las representaciones de la infancia "deseables" y "no deseables" establecen una relación de interdependencia y reciprocidad. Planteo que la Psicología del desarrollo ha contribuido de forma específica a patologizar las diferencias en su afán por abarcar las regularidades, en el curso normal del desarrollo. En la última sección, identifico vías para cuestionar el carácter supuestamente impenetrable y monolítico del desarrollo, recurriendo a analogías y relaciones existentes entre diferentes tipos de desarrollos (desarrollo infantil, desarrollo económico) y enfoques (antropología del desarrollo, estudios del desarrollo). Este tipo de enfoques permite indagar en las subjetividades políticas movilizadas por estas concepciones de infancia, sus relaciones y mediaciones (o discursos), y apuntar, una vez más, que el conocimiento psicológico del desarrollo no se limita a sus funciones académicas, sino que presta sus credenciales a políticas y a prácticas centradas en los niños y las niñas.

Dado que parte de lo que voy a tratar tiene que ver con las connotaciones morales asociadas a los textos de la infancia, empezaré aclarando el propósito de mi propio texto. Puesto que incluso yo misma estoy sujeta, como cualquier otra persona, a los discursos de la infancia que son el objeto de mi análisis, quisiera evitar en lo posible reproducir acríticamente sus efectos. Una posibilidad radica en la identificación y en el análisis minucioso de estos grupos de significados y de las interpretaciones (o discursos) que fomentan. Es evidente que no puedo decirles cómo interpretar las ideas y el análisis de los textos que les presento a continuación. Cada cual interpreta los textos desde sus perspectivas, historias e intereses. Sobre estas dinámicas interpretativas conviene recordar que determinadas posturas postmodernas relativistas (típicas del análisis del capitalismo tardío; véase Parker, 1998) defienden que las intenciones del autor, y el tipo de mensaje que transmite, dependen cada vez más de las predisposiciones y

¹ Quiero agradecer a los coordinadores su invitación a participar en esta publicación.

² Traducción de: M^a Dolores Villuendas, María Rodríguez y Angel J. Gordo López.

los intereses de las audiencias. Aún así, me gustaría asumir la responsabilidad que me corresponde por la interpretación que les ofrezco en estas páginas.

Como el tema que trato está vinculado con las emociones en torno a la infancia, quiero aclarar que mi propósito dista de suscitar culpabilidad, sentimentalismos, pena, miedo o indignación (Burman, 1999). Este tipo de respuestas altamente emocionales son fácilmente reconocibles y están muy vinculadas a los/as niños/as de nuestras familias, escuelas, calles, recintos comerciales, así como a representaciones más alejadas y abstractas de la niñez. Los espacios de la infancia en nuestra narrativa están muy cercanos a (o imbricados en) distintos ámbitos institucionales y agentes comerciales (la familia, la escuela y los recintos comerciales).

Pero más allá de los espacios asignados habitualmente a la infancia en la cultura occidental industrializada, los/as niños/as también habitan lugares más sombríos, considerados a menudo ajenos a la infancia. Este es el caso de los/as niños/as en regímenes de custodia, sin papeles o sujetos a la legislación de protección, en definitiva, de niños/as en cuyo nombre intervenimos para "restablecer" nociones de infancia normativa. Existen otros niños y niñas, los que trabajan, los que tienen relaciones sexuales, los que viven del sexo, aquellos que roban, intimidan o incluso asesinan. Estas infancias ("anormales") sirven para justificar intervenciones que desde las políticas de gestión social dicen "velar por los intereses de" o "en nombre de" las categorías genéricas de los niños y las niñas (ver Burman, 1995a).

Antes de comenzar a vincular la niñez y el desarrollo con enfoques y trayectorias sociales más amplias, quisiera hacer una serie de aclaraciones. En primer lugar, no soy una especialista en los derechos de la infancia ni en las políticas ni en los servicios de atención infantiles, y menos aún en los estudios del "desarrollo". Sin embargo, estoy interesada en analizar las relaciones entre los distintos discursos acerca del desarrollo y de la infancia, sus asociaciones y repercusiones (ver también Burman, 1995c). Una segunda aclaración tiene que ver con el uso que hago de los términos "sujeto" y "subjetividad". Utilizo estos términos en el doble sentido foucauldiano, es decir, como "sujeto a" y "sujeto de". Me refiero, por tanto, a la subjetividad como un producto de las dinámicas institucionales y como parte activa y productora de estas dinámicas.

Por último, un trabajo de esta índole podría entenderse como un privilegio académico, en la medida en que no se trabaja, educa o se trata con "niños/as reales". Tal vez, pero aún así, la distancia analítica brinda un espacio de reflexión de gran valía para examinar los imperativos políticos y afectivos que rodean a la niñez. Permite indagar, por ejemplo, en las condiciones que han configurado la situación actual, y preguntar si las políticas y gestiones actuales son las más idóneas para pensar "acerca" de la niñez y para tratar "a" los/as niños/as.

LOS TEXTOS DE LA INFANCIA

Si lleváramos a cabo un ejercicio de *brainstorming* anotando en la pizarra las asociaciones en torno a los vocablos niño, niña e infancia, seguro que incluiríamos palabras como "naturaleza", "biología", "etapas", "cuerpos", "crecimiento", "(in)madurez", "derechos", "vulnerabilidad" e "inocencia". En este ejercicio colectivo de asociación, empezamos a apreciar las relaciones entre términos procedentes de discursos sobre la moral y la política, y aquellos otros más cercano a discursos sobre lo "natural". Algunas personas podrían incluso hilar más fino y sugerir otros conceptos como "categoría social", "pecado original", "alteridad/otredad". Cabría a su vez mencionar vocablos habituales en los manuales de Psicología del desarrollo, en su mayoría relacionados con la edad, como "bebé", "infante", "recién nacido", "neonato". Otra posibilidad, sería mencionar algunos de los debates recurrentes en estos manuales como es el debate "naturaleza versus cultura".³

Todos estos términos y asociaciones aparecerían incluso antes de empezar a profundizar en las retóricas en torno a la infancia. Estas retóricas, sin lugar a dudas, ampliarían la lista con nociones tales como "progreso", "mejora", "habilidad" y "adaptación". Parte del poder de estos conceptos y, en general, de las explicaciones del desarrollo (o psicoevolutivas) radica en el continuo deslizamiento de lo específico y singular a lo general: de "la niña o el niño" a "los niños", de lo que se es a lo que se tiene que ser. De este modo las mentes y los cuerpos de los/as niños/as se ven homogeneizados en la figura de "el niño", como un concepto abstracto para pasar a convertirse posteriormente en indicadores del estado de la nación (o incluso de la especie humana).

Con estos juegos de abstracciones y homologías (niño-nación-especie), empezamos a apreciar la carga política de los discursos del desarrollo. Estos procesos, inevitablemente, identifican a los niños y a las niñas con correas de transmisión del desarrollo, permitiendo que las divisiones y las jerarquías sociales, así como sus tensiones, queden reducidas a categorías naturalizadas y, por consiguiente, desprovistas de su condición social (Burman, 1996a, 1998a).

La única posibilidad de alcanzar un conocimiento sensible a las complejidades y a las circunstancias que rodean a la infancia es a través de los marcos históricos y culturales concretos, y los discursos que estructuran su "realidad". Estos marcos han variando y seguirán variando considerablemente, generando posiciones diferenciadas del desarrollo y, por tanto, partícipes de distintos procesos de normalización, regulación y sujeción. De ahí la necesidad de examinar textos concretos acerca de la

³ No me consta que existan estudios sobre las portadas y los contenidos de los manuales de la Psicología del desarrollo y la educación. Animaría encarecidamente (y apoyaría) el desarrollo de este tipo de investigaciones.

infancia en sus contextos. Esta mirada histórica y local permite afrontar las tensiones que subyacen a las distintas "definiciones" y lógicas del desarrollo. Si este tipo de enfoques no llega a suscitar un mínimo de interés o debate, al menos entre nosotros/as con cierta influencia o poder -educativo, investigador, de gestión-, será una muestra más de la hegemonía del orden mundial dominante, y de nuestra complicidad con dicho orden.

Volviendo al tema de los textos y discursos sobre la infancia, sus jerarquías se estructuran en torno a la edad (por ejemplo, del bebé-niño/a-adolescente-adulto/a), a pesar de que existan otras dimensiones como el género, la sexualidad y la "raza". Estas jerarquías tienen una importancia histórica incuestionable así como un papel destacado en el momento actual. Aún así, la edad sigue siendo la dimensión dominante. No obstante, paso a considerar relaciones entre las dimensiones señaladas a partir de textos concretos.

EL ESTATUS ESPECIAL DE LA INFANCIA

En el documento sobre los Derechos del Niño, elaborado por la Convención de las *Naciones Unidas*, los/as niños/as aparecen como las víctimas de un modelo asocial típico de discurso individualista burgués. El documento reproduce discursos de modernidad, con ideas implícitas de progreso y mejora social: los niños son "nuestro futuro" -ciudadanos y trabajadores-, por lo que no es de extrañar que el Estado pretenda asegurar su formación con vistas al buen desempeño de tan importantes funciones. La imagen del niño funciona como una figura prototípicamente moderna, donde el género, la cultura y la sexualidad serán vistos como características añadidas, en lugar de dimensiones centrales a la misma noción de infancia (Burman, 1998b).

Así que la condición especial de los/as niños/as en este tipo de documentos supone apartarles de las estructuras sociales responsables de su formación y educación. Por otra parte, la condición singular de "la niña o el niño" confirma su posición fuera del entorno social, es decir, alejados de las comunidades culturales y de otros niños y niñas, aún a sabiendas que, en gran parte del planeta, son ellos y ellas los que tiene a su cargo el cuidado de otros menores. A este respecto, merece la pena recordar los análisis de Hoyles (1989) y Hendrick (1990) sobre cómo "el sujeto" de la Psicología del desarrollo y de la educación surge al amparo de los procesos de industrialización, en un momento en que los/as niños/as y los jóvenes pasaron a formar parte de sectores económicamente activos y cada vez más organizados.

EL GÉNERO DE LA NIÑA Y EL NIÑO

Es habitual referirse a los/as niños/as utilizando categorías abstractas y generalistas que, en el mejor de los casos, aceptan estereotipos de género -como la categoría "jovencita": ni niña ni mujer- (Burman 1996a; 1996b). El sujeto de la Psicología del desarrollo representado como activo, juguetón y orientado a la resolución de problemas suele considerarse masculino, a menudo representado por un niño pequeño (el pequeño científico de Piaget). Conviene recordar que, a escala mundial, los esfuerzos se orientan a que sean los niños, más que las niñas, los que tenga acceso a una educación básica. Mientras que las niñas representan una infancia en estado carente y ambiguo, cargadas de un halo de encanto y atrapadas en discursos de maternidad, los niños aparecen proyectados al logro futuro.

LA NIÑEZ COMO EL YO PERDIDO/AUTÉNTICO

Existe toda una serie de ficciones y fantasías en los modelos de la Psicología del desarrollo que giran en torno a la posibilidad de recuperar la infancia perdida, para restablecer de este modo la subjetividad denegada. En el imaginario social moderno estas ficciones en torno a la infancia representan el yo interno y frágil, además de la nostalgia y la pérdida. Como Carolyn Steedman (1995: 10-11) sugiere al respecto:

"La figura de la niña/o siempre ha sido inmanente -presta a todo tipo de representación- y un emblema de la pérdida del pasado individual y del pasado cultural [...] La idea de la niñez ha servido para evocar el pasado de cada persona. Lo que permanecía en el interior a lo largo del desarrollo individual era aquello que también estaba latente: la niñez **era** la historia que esperaba ser contada" (énfasis en el original).

La figura del infante evoca tenuemente una parte de lo que fuimos y somos. De ahí la representación romantizada del "otro" como dócil y diminuto, adoptando la forma de una niña pequeña, a menudo representada como vulnerable o incluso con un toque seductor (ver Stainton Rogers y Stainton Rogers, 1994). Esta visión romantizada queda inscrita en los modelos psicológicos del desarrollo a través de historias de orígenes que establecen una dimensión interior, un espacio tan inferior y devaluado como fascinante:

"Para un gran número de personas en el pasado reciente de la cultura occidental la/el niña/o ha proporcionado los medios para reflexionar acerca de uno mismo y forjar de este modo nuestro yo: una dimensión acogida y comprendida; [...] algo **adentro**, un interior" (Steedman, 1995: 20).

CONTRA LA NATURALIZACIÓN DE LA INFANCIA

Por lo tanto, la figura de la/el niña/o con sus apelaciones a lo natural, lo divino, y lo que se da por sabido, aparece como un núcleo identitario de verdad despojado de adornos, de cultura, de género, de sexualidad, en fin, distanciado de lo social. Esta figura ha prosperado hasta el extremo de encubrir sus orígenes culturales e ideológicos, y ahí radica la clave para entender la actual preocupación por la niñez. La dócil vulnerabilidad que suscita protección y justifica la educación, crea confusión cuando algunos niños/as (generalmente de clase trabajadora o de sectores sociales minoritarios) no satisfacen este perfil de presunta inocencia. La perplejidad en torno a este "desajuste" indica que el precio a pagar por la protección es la obligación de ser inocente. Semejante concepción de infancia presupone a su vez la ausencia total de rasgos y cualidades adultas.

Si los/as niños/as son más parecidos a los adultos en términos de deseos y complejidades de lo que se suponía (o se atribuía), entonces ¿qué es lo que se desarrolla, si es que se desarrolla algo? No obstante, pienso que el tema más importante a tratar, por ser el que se elude con mayor facilidad, es cómo y por qué hemos llegado a otorgar cualidades e inclinaciones tan diferentes a los adultos y a los/as niños/as, qué intereses promueven tales distinciones, y qué cuestiones sociopolíticas se ocultan tras categorías monolíticas y naturalizadas de edad y de género.

SITUANDO LA CRISIS CONTEMPORÁNEA DE LA INFANCIA

En la así denominada crisis contemporánea de la infancia confluyen tres grandes debates: primero, una atención sin precedentes en torno al abuso sexual infantil; segundo, la creciente atención que el entorno cultural actual dedica a las personas (mujeres principalmente) que en terapia evocan supuestos recuerdos de abuso sexual en su infancia. Los debates generados en torno a este fenómeno (conocido como el síndrome de la falsa memoria) también sirven para cuestionar imágenes de infancias nostálgicas y de entornos familiares armónicos (Burman, 1997). El tercer debate versa sobre el fracaso de la modernidad, su proyecto de progreso y mejora social, cuando gran parte de la población mundial sigue viviendo en condiciones de extrema pobreza. A pesar de la supuesta condonación de la deuda externa y de los objetivos del desarrollo sostenible y de la subsistencia, la equidad social parece cada día más remota bajo los auspicios del desenfreno desarrollista (económico y psicológico) perpetrado en nombre del libre mercado (ver Sachs, 1999).

Estos debates que propician la crisis contemporánea de la infancia están vinculados a la creciente profesionalización de las relaciones de apoyo y ayuda psicoeducativa en el contexto alienante de la modernidad tardía que, a su vez, se traduce

en una burocratización desmesurada del "desarrollo" en la esfera política. Así queda reflejado en la desorbitada cuantía de la "ayuda" que los gobiernos occidentales destinan a las consultorías y las agencias nacionales. Estos debates tampoco son ajenos a la proliferación del sector privado que actualmente abarca gran parte de las demandas terapéuticas y educativas.

Relaciones transversales entre los textos actuales del desarrollo

Lo planteado hasta el momento acerca de la vinculación de los modelos y las explicaciones del desarrollo con lo abstracto y lo general, con la correspondiente naturalización de la infancia, la homogeneización de las diferencias y la exclusión de sus condiciones sociopolíticas, puede resultar familiar u obvio. Aún así merece la pena subrayar su importancia. Valerie Walkerdine (1990) señala cómo estos procesos contribuyen a la naturalización del género, llegando incluso a fomentar la violencia de género. Además, como hemos apuntado, las nociones abstractas de infancia facilitan el deslizamiento de lo individual a lo social, de la infancia a la nación, del yo perdido al yo auténtico, y del sujeto feminizado vulnerable y necesitado de protección al superego patriarcal masculinizado y proyectado a la acción. En definitiva, estas asociaciones de significados, sus procesos de abstracción y redefinición de sus términos, lejos de limitarse a un mero ejercicio intelectual, de conocimientos y debates expertos, a menudo sirven para justificar decisiones sociales y políticas cuestionables, como intentaré ilustrar con la ayuda de algunos ejemplos.

ESTADO ORIGINAL

Al igual que numerosos espacios de ocupación, considerados sin contenidos y sin lugar, pero con un gran significado político, existe un vacío acerca del estado original de la infancia. Una de las analogías favoritas de los psicólogos evolutivos y de la educación consiste en comparar la infancia con una pizarra en blanco a espera de ser inscrita en lo social. Bajo estas analogías subyacen las tesis ambientalistas que, en el ámbito de la Psicología del desarrollo (opuestos a los maduracionistas), fueron utilizadas en campañas de salud pública y en detrimento de las tesis "degenerativas" que lideraban los movimientos de salud médica y mental en la Inglaterra de comienzos del siglo XX. Esta reforma social filantrópica distinguió a los médicos de los psicólogos, una disciplina por aquel entonces en ciernes, más proclives al determinismo genético y la *eugenesia* (la ciencia que persigue la mejora de la raza humana), y caracterizada por un gran despliegue de técnicas y sistemas de clasificación, segregación y regulación (o encierros en instituciones mentales) (ver Rose, 1985).

Sin embargo, esta posición aparentemente inocua e inocente camufla prácticas coloniales o, en el mejor de los casos, muestra una gran ignorancia al no reconocer o indagar en su trasfondo. Impulsar el desarrollo en determinados contextos puede perjudicar o disolver comunidades, o puede ocasionar grandes daños a las personas que, utilizando la expresión piagetiana, no están "preparadas". Dadas las muchas conexiones posibles que se podrían establecer aquí, déjenme ofrecerles un ejemplo cercano (o local): el barrio de Moss Side, en Manchester.⁴

La respuesta del gobierno británico a las protestas por la brutalidad con la que se había empleado la policía contra la población afro-caribeña de Moss Side, a comienzos de la década de los ochenta, fue la ampliación de la carretera principal que ahora atraviesa el centro del barrio. Esta respuesta urbanística a problemas de profundo calado social (de luchas de clases e interétnicas) supondría, a su vez, la demolición de uno de los principales lugares de encuentro de las gentes de Moss Side. En nombre del desarrollo se quebraron las relaciones comunitarias: cerrándose el mercado del barrio y construyéndose en su lugar un complejo comercial con supermercado, oficinas y aparcamiento. Asimismo, algunas hileras de casas inglesas tradicionales (terrace), sin separación entre ellas, también fueron derribadas. Como se anunciaba en la alameda de espino, este terreno pasó a ser "terreno reclamado": una expresión que ilustra cómo en este escenario el discurso de la naturaleza (terreno-tierra) y el de la apropiación política (reclamado) se entrelazan.

Señalar que también se cerró una guardería que gozaba de un gran prestigio en la comunidad, donde las madres dejaban a sus hijos e hijas con el convencimiento de que recibían un servicio de apoyo y sensibilizado con la cultura afro-caribeña (por ejemplo, en lo relativo a formas de relacionarse así como a la alimentación). Aunque se ha reemplazado por instalaciones envidiables, éstas carecen de la sensibilidad cultural y de la credibilidad comunitaria de la anterior guardería. Para colmo, en los anuncios y los carteles oficiales de las nuevas instalaciones en construcción se podía leer: "nos estamos renovando".

Así pues, espacios de encuentro como el mercado, las hileras de casas y la guardería de Moss Side fueron desalojados a la fuerza para ser anunciados posteriormente como área en "desarrollo" y de oportunidades para el "desarrollo local". Una vez más, aplastadas las protestas sociales, comienza el desarrollo capitalista (es decir, la "renovación" a cargo del mercado). Por tanto, borrar la pizarra del desarrollo,

⁴ *N. del T.*: Moss Side es un barrio de la ciudad de Manchester. A pesar de estar situado cerca del cinturón comercial de la ciudad y de la Universidad de Manchester, es una de las zonas más estigmatizadas del país. Tiene un alto porcentaje de población afro-caribeña así como una elevadísima tasa de desempleo. Gran parte de su población vive en condiciones de pobreza severa. No obstante, Moss Side, junto con la barriada colindante de Hulme, fueron destacados centros de arte y movimientos culturales y sociales alternativos a lo largo de la década de los ochenta y noventa, entre los que destacaban movimientos de ocupación.

retomando el supuesto estado original, dista de ser un acción inocente o meramente una retórica sin consecuencias reales.

PRIVILEGIOS/DERECHOS DE LA INFANCIA

Una vez constituido (o restituido) el estado original, ciertos derechos o privilegios de la infancia son atendidos. Ya he mencionado la declaración de las *Naciones Unidas* acerca de los Derechos de la Infancia, documento político y ambivalente donde los haya, en el sentido de que defiende que los derechos y su fundamentación deberían interpretarse dentro de cada contexto. Aún así, la ambigüedad se presta a numerosas manipulaciones e intereses dominantes. Sin embargo, considero que puede ser un punto de partida aceptable para futuras movilizaciones. Aunque el documento resulta bastante predecible, conviene resaltar que la protección tiene más prioridad en la agenda institucional que en la formación. Así se aprecia a escala mundial, en lo relativo a las dificultades existentes para asegurar la inversión en la formación de las/os niñas/os, en lugar de limitarse a reducir la mortalidad infantil. Este tipo de políticas encuentra una de sus máximas expresiones en los títulos de algunos textos sobre políticas de desarrollo como el de Myers (1992) "Los doce supervivientes" (*The Twelve Who Survive*). Dicho título muestra que también es preciso brindar apoyo a los niños y a las niñas que sobreviven la infancia.

Para seguir ilustrando el carácter contextualizado, local y no generalizable de los privilegios y los derechos de la infancia, quisiera introducir otro ejemplo procedente de mi entorno local. En este caso, se trata de un folleto que el Ayuntamiento de Manchester (1999) repartió entre las viviendas de la ciudad, con el título de "Las diez cosas que más necesitan los/as niños/as". En el interior de la primera página aparece la siguiente lista de necesidades:

- Sentirse protegidos y seguros.
- Salud y felicidad.
- Mimos y abrazos.
- Muchas sonrisas.
- Elogios y estímulos.
- Hablar.
- Escuchar.
- Nuevas experiencias.
- Respeto por sus sentimientos.
- Premios/recompensas y regalos.⁵

⁵ Ayuntamiento de la Ciudad de Manchester, Área del Comité de Protección a la Infancia, Folleto de los Servicios Sociales de Manchester, 1999.

¿Quién puede hacer objeciones a estas lista de necesidades? Además, si no fuera porque no se hace mención alguna a cuestiones de poder, deliberación o autoridad, la lista se podría considerar bastante completa. El resto del folleto alude a asuntos relacionados con la seguridad y la protección, lo que indica que va dirigido a los padres que estén atravesando dificultades, o dispuestos a ayudar a otros padres con problemas. De hecho, en la página final se incluye una lista de agencias para "Obtener Ayuda".

No es de extrañar que los bebés evoquen fuertes sentimientos, si las instituciones, como el Ayuntamiento de Manchester, fomentan este tipo de apoyos e intervenciones. Pero es como si los bebés existieran al margen de las relaciones sociales o en contextos adversos, reproduciendo de esta forma discursos liberales sobre los derechos individuales. Y es que la gente corre a salvar a los/as niños/as y a los bebés; incluso a los/as niños/as les encantan los bebés de juguetes o muñecas (especialmente aquellos que lloran y se hacen pipí, que precisan de una atención y trabajo). El reciente (aunque, como siempre, efímero) fervor suscitado por el juguete conocido como "huevos alienígenas" (*alien eggs*) o embriones, es quizás uno de los ejemplos más ilustrativos. Algunos de estos juguetes de gelatina sintética y apariencia viscosa, al ser encontrados en contenedores de basura y confundidos con fetos humanos, fueron motivo de numerosas llamadas de emergencias en hospitales británicos (*The Guardian*, 4 noviembre 1999:16).

DEVOLVIENDO SU FUTURO A LOS/AS NIÑOS/AS

¿Por qué nos desvivimos por salvar a las niñas y los niños? ¿Por qué detenernos a pensar acerca de esto, cuando este impulso por salvar y asistir a los bebés parece ser "instintivo" y "natural"? Sin embargo, estos impulsos requieren de unas condiciones socioeconómicas determinadas, y éste es el tema central que nos ocupa (ver Scheper Hughes, 1989). Hagamos una pausa para considerar lo que Rahnema dice al respecto:

"Antes de intervenir en la vida de la gente, uno debería primero intervenir en uno mismo, cerciorándonos de que hemos tomado todas las precauciones posibles para evitar dañar a los destinatarios últimos de nuestra intervención. Muchas preguntas deberían ser consideradas con anterioridad. Primero ¿qué me hace intervenir?, ¿es la amistad, la compasión, la "máscara del amor", o un intento inconsciente de aumentar los poderes de la seducción?, ¿he hecho todo lo posible para evaluar la utilidad de mi intervención? Y si la intervención tomara un cauce distinto, ¿estoy preparado/a para enfrentarme a las consecuencias de mi intervención?" (Rahnema, 1997: 497).

Se habla mucho de la infancia perdida y de su restitución, aunque poco se dice sobre el tipo de infancia a la que nos referimos. En el contexto del abuso, la negligencia o la privación infantil, estas cuestiones pueden parecer inapropiadas. Incluso las organizaciones de ayuda a la infancia empiezan a ser más cautelosas y críticas con las representaciones de los donantes y de los/as niños/as necesitados, en particular en las campañas de ayudas al desarrollo internacional (Black, 1992; Burman, 1994b).

Pero lo más llamativo del discurso moderno del desarrollo es la representación indulgente o "comprensión" reformista de la niñez. Recientemente en Inglaterra, la campaña publicitaria de la sociedad benéfica Barnardo's desató una fuerte polémica.⁶ La campaña evitaba el discurso de culpa del adulto, recurriendo a la historia de la infancia que tenemos en nuestro interior, como materia prima de la persona adulta. Como un periodista comentó: "Es un anuncio basado en el tipo de verdad incontestable que te pasa por la cabeza cada vez que das una limosna a un vagabundo: que todo el mundo nace como un bebé inocente; y te preguntas qué habrá ido tan mal para dejar tanto amor y confianza desamparado en la calle a medianoche" (Stephen Armonstrong, *The Guardian*, 24 Enero 2000: 4).

Las imágenes del anuncio publicitario de Barnardo's sustituyen al niño por un joven en prisión, sin hogar, en las calles, metido en las drogas, a punto de arrojarse desde un rascacielos a una muerte segura. Con este escenario trágico, el anuncio invita a ver al niño necesitado y que sufre dentro del adulto. Estas imágenes de infantes malparados persiguen una explicación social de la gente marginal, tachada a menudo de "degenerada". Los textos que acompañan a las imágenes comienzan con los siguientes enunciados: "abandonado de pequeño...", "anulado de pequeño...", "apaleado en la infancia...", "abusos a la edad de 5 años...", "le hicieron sentir que no valía nada de pequeño...".

A estas afirmaciones que reparan en la noción de daño o trauma original les sigue un llamamiento a la comprensión y la declaración de un "posible" vínculo entre la infancia y la situación actual de marginalidad o indigencia: "siempre era posible...", "siempre habría la oportunidad de..." y, finalmente, "no es sorprendente que" (... "Carl cayera en el alcohol", "Martin no encontrara otro camino").

El director de marketing y comunicación de la campaña de Barnardo's, Andrew Neb, dijo en unas declaraciones: "Cuando veas a alguien sin hogar y pienses que todo es culpa suya, vale la pena recordar que algo probablemente en su infancia le empujó a ello" (*ibid.*, 5). Así que, en lo referente a atenuar el discurso de la culpa,

⁶ *N. de T.*: Barnardo's es una organización defensora de la niñez y punta de lanza en la cruzada por el bienestar infantil en Inglaterra. Algunos de sus anuncios en la prensa británica tuvieron "el efecto de una devastadora bomba psicológica". En: <http://www.webpersonal.net/zusoft/articul.htm>.

"devolviendo a la gente su futuro", lo que está en juego es la atribución de un pasado traumático. Este mensaje podría ser de gran ayuda en determinadas circunstancias, *más* todavía si se optara por situaciones reales menos estigmatizadoras que las de las personas sin hogar, las personas con problemas de salud mental o drogodependientes.

Sin embargo, cabría hacer dos objeciones a este tipo de mensajes: en primer lugar, como es habitual, si el pasado se contempla como el escenario original del trauma, se corre el riesgo de olvidar o enmascarar cómo las circunstancias presentes influyen en la situación actual. A su vez, las explicaciones individualizadas y orientadas hacia la familia, frecuentemente eximen al Estado de sus responsabilidades y negligencias (ver también Burman, 1994b). Por otra parte, el impacto de este tipo de campañas radica en la negación del mismo problema que supuestamente tratan: se supone que estas imágenes impactan por su novedad, es decir, porque muestran a los/as niños/as en las calles, tomando drogas, en fin, asumen que aquellos niños/as "podrían" ser los adultos que "son" ahora.

Estas imágenes cargadas de pánico y furor moral no reparan, sin embargo, en el hecho obvio de que los/as niños/as, los cronológicamente reales, en lugar del infante abstracto o los adultos atrapados en imágenes de niños, *están* en situaciones parecidas a lo largo y ancho de todas las calles del mundo. Resulta paradójico que mostremos más comprensión hacia los/as niños/as cuyos "traumas" aluden a las mismas dificultades y fracasos que pueden sufrir los adultos actualmente, que hacia aquellos otros desatendidos y privados en el presente.

Al margen de todos los sentimientos tematizados en torno a los bebés y los/las niños/as pequeños/as, éstos no llegan a provocar la identificación que consiguen los adultos, en la medida en que son percibidos como seres más integrados y con una moral más cercana a las audiencias adultas. Tal vez Winnicott (1958) estaba en lo cierto en lo relativo al odio que se esconde bajo el sentimentalismo. En resumidas cuentas, de lo anterior se deriva la necesidad de un mayor compromiso político con los/as niños/as, considerándoles verdaderos actores sociales en lugar de meros objetos.

LA CULTURA DE LA INFANTILIZACIÓN

Normalmente hablamos más acerca de los/as niños/as que con ellos/as. Y en las ocasiones que se dirigen a nosotros adoptando el papel de niños/as, en nuestra cultura, estamos situados a menudo dentro del discurso de la indulgencia moral o del deseo de sortear (o escapar de) responsabilidades. Así pues, la cultura contemporánea de la infantilización da lugar a un/a niño/a en busca del placer dentro de un adulto de mala gana responsable (y productivo). De hecho, muchas campañas publicita-

rias (especialmente las de ordenadores, coches y móviles) se basan en esta invocación del niño/a interior (en estos casos normalmente un chico) (véase Gordo López y Burman, 2004). El entretenimiento puede significar el rechazo de un inminente proceso de envejecimiento/madurez. Así lo muestra un anuncio de la compañía Virgin con el eslogan: "retrasa convertirte en tus padres", para anunciar listados de páginas *web* de tiendas, cines y espectáculos.

Así es que el consumo se vende como la vía para demorar convertirse en los adultos responsables que son presumiblemente "tus padres". Un proceso más social que evolutivo que aparece naturalizado en la medida en que podemos retrasarlo y no prevenirlo. También se recurre al uso de los términos familiares como "tus padres" y la generalización del pronombre de referencia "tú" (ya que todos tenemos, o hemos tenido, padres). La paradoja aquí, como en todas las invitaciones al "disfrute" en los entornos capitalistas (cf. Žizek, 1991), es que "tú" necesitas hacer una actividad impropia de los/as niños/as (y, en consecuencia, parecida a la que realizan los padres), es decir, trabajar/vender tu trabajo para ganar dinero y escapar de la condición de padre/madre.⁷

De forma parecida, el anuncio de la bebida estimulante "Red Bull" muestra una fila de hombres y mujeres jóvenes suspendidos al borde de un puente, empujándose mutuamente al límite, con el eslogan "duerme cuando estés muerto". Este anuncio va dirigido a gente joven para que vivan a tope, porque vivir con menor intensidad sería aburrido o sinónimo de estar muerto. Alternativamente, la campaña del refresco Tango: "lo necesitas porque estás débil" ofrece un discurso que exime de culpa a la/el niña/o para justificar el fracaso y los límites morales de la autolimitación (tan incitada como regulada en las sociedades "desarrolladas").

Subvirtiendo las totalizaciones del desarrollo

Mi exposición anterior ha establecido conexiones entre textos y discursos relacionados con el desarrollo infantil y el desarrollo económico mundial. En este ejercicio analítico, es posible que haya reproducido el mismo tipo de reducciones o analogías que predominan en la Psicología del desarrollo y que, supuestamente, pretendía cuestionar. Aún así, en este último apartado dejaré a un lado los textos sobre el desarrollo infantil para abordar problemáticas más amplias acerca del desarrollo económico, indicando cómo las relaciones entre los distintos tipos de desarrollo

⁷ Quiero señalar el modo en que estas asociaciones presentan una reproducción ideológica de la historia en la que "nuestros padres" son asignados a la clase social aburrida y explotada, y no a la militante, aquella con conciencia de clase, como organizadores activos que en realidad pueden haber sido o continúan siendo.

pueden ser utilizadas subversivamente. Finalizaré con algunas conclusiones y reflexiones acerca de las exigencias y los límites de la "deconstrucción del desarrollo" (Burman, 1998a).

En su informe, tan comprensible como provocativo, Emma Crewe y Elizabeth Harrison (1998) discuten los debates acerca de la reforma y la deconstrucción del desarrollo, distinguiendo entre las posturas del "desarrollo antropológico" y de la "antropología del desarrollo". El desarrollo antropológico defiende la optimización del desarrollo a partir de "los planteamientos existentes y a través de procesos de interpretación y comunicación más adecuados" (Crewe y Harrison, 1998: 16). Por su parte, los antropólogos del desarrollo, lejos de posturas reformistas, "prefieren mantenerse al margen de las lógicas del desarrollo y evaluarlas desde sus propios planteamientos" (*ibid.*).

Considero que los que trabajan con niños/as y temas afines tienen mucho que aprender de los análisis constructivistas y las posiciones críticas del desarrollo económico (véase Gordo López en este volumen para una introducción al constructivismo social). Estos debates han contribuido a forjar algunos de los discursos y de los recursos disponibles para reflexionar acerca de las trayectorias del desarrollo *individual*. De hecho, existen paralelismos de gran valía entre el "desarrollo antropológico" y la "antropología del desarrollo", y entre la Psicología del desarrollo y los estudios de la infancia.

Me gustaría reparar en la siguiente cita extraída del libro: *Whose Development? An Ethnography of Aid* (¿El desarrollo de quién? Una etnografía de la ayuda [al desarrollo]) ():

"Las críticas "deconstructivas" del desarrollo han argumentado que la tendencia a la sistematización y simplificación excesiva de los modelos, malinterpreta y tergiversa la naturaleza de la acción social y que, en consecuencia, se pasan por alto las motivaciones y las perspectivas de las distintas partes involucradas en los procesos de desarrollo. Afirman acertadamente que la comunicación y la interpretación no bastan para resolver las divergencias. Estas críticas también plantean que los profesionales del desarrollo tienden a identificar similitudes y regularidades inexistentes entre las comunidades con las que trabajan. Es más, dan por supuestas compatibilidades y confluencias de intereses entre las personas que estudian. Estos teóricos más radicales llegan incluso a plantear que la misma idea de desarrollo es un producto occidental que ha contribuido a perpetuar las relaciones de subordinación con la creación del "Tercer Mundo" y su "otro" subdesarrollado" (Crewe y Harrison, 1998: 16).

Estas afirmaciones pueden aplicarse tanto a los modelos actuales del desarrollo psicológico como a los modelos de desarrollo económico mundial, en la medida en que enmascaran la complejidad de las prácticas y los contextos donde viven y se desarrollan los/as niños/as. También atenúan las diferencias estructurales de las relaciones económicas, culturales e interpersonales que dan lugar a las distintas formas de desarrollo. Las teorías existentes, dedicadas en su mayoría a identificar patrones e imponer analogías, carecen de los medios necesarios para discernir relaciones de poder más amplias en torno a lo que se considera significativo y lo que no lo es.

El debate sobre las analogías y las diferencias de intereses es de máxima importancia, más aún si sabemos que la mirada psicológica es proclive a asumir la pasividad de las temáticas, personas o colectivos objeto de estudio. A su vez, la Psicología evolutiva o del desarrollo ha contribuido a patologizar al sujeto activo y diferente. En su afán por abarcar las regularidades, el curso normal del desarrollo, las diferencias son percibidas, a menudo, como desviación, déficit o patología. Esta tendencia también radica en la excesiva importancia que concedemos a nuestras posturas y discursos acerca del desarrollo.

De igual modo, en estos debates no existen posiciones exentas de culpa o crítica. Crewe y Harrison (1998) también identifican algunas dificultades con la posición "deconstructiva" centrada en el análisis del discurso. Por ejemplo, afirman que la "antropología del desarrollo" continúa concediendo una excesiva importancia al sujeto individual del desarrollo, al desarrollo occidental y sus responsables: "Los profesionales del desarrollo siguen imponiendo su mirada y explicaciones sin dar cabida en su análisis al modo en que los fenómenos abordados pueden estar influidos por circunstancias ajenas a sus propias lógicas de desarrollo" (Crewe y Harrison, 1998: 18).

Al igual que Crewe y Harrison, los que nos dedicamos al desarrollo, bien sea individual, nacional o global, en especial, aquellos que indagamos en las relaciones entre estos distintos tipos de desarrollo, deberíamos atender a los usos, interpretaciones e incorporaciones a las que se prestan los mismos discursos del desarrollo, además de reparar en las concepciones cambiantes de intervención. Estas distintas nociones de desarrollo están relacionadas entre sí al igual que lo están los efectos de los reduccionismos ideológicos. Igualmente, deberíamos atender a las relaciones entre las diferentes partes involucradas en las intervenciones, haciendo hincapié en la variedad de versiones acerca del significado y las consecuencias de las intervenciones, especialmente en aquellas explicaciones contrarias o enfrentadas. Independientemente de lo que estemos analizando (por ejemplo, el uso de las estufas de madera, las piscifactorías o las iniciativas de promoción de la educación y la salud), es preciso documentar y analizar la diversidad de perspectivas y visiones sobre los efectos de cualquier intervención. Atender a esta diversidad, desde mi punto

de vista, es crucial a la hora de identificar el rango de subjetividades políticas movilizadas en torno a concepciones del desarrollo (tanto económico, como psicoeducativo).

Bibliografía

- BLACK, M. (1992): *A Cause for Our Times: Oxfam- the first 50 years*. Oxford: Oxfam.
- BURMAN, E. (1994b): "Innocents abroad: projecting Western fantasies of childhood onto the iconography of emergencies". En: *Disasters: Journal of Disaster Studies and Management*, 18 (3), 238-253.
- . (1995a): "What is it? Masculinity and femininity and the cultural representation of childhood". En: WILKINSON, S. & KITZINGER, C. (ed.): *Feminism and Discourse*. London : Sage.
- . (1995c): "Developing Differences: childhood and economic development". En: *Children & Society*, 9 (3), 121-141.
- . (1996a): "La distribución anormal del desarrollo: políticas para las mujeres y niñas/os del Sur". En: GORDO LÓPEZ, A.J. y LINAZA; J.L. (ed.): *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Madrid: Visor.
- . (1996b): "Local, global or globalized: child development and international child rights legislation". En: *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3 (1), 45-66.
- . (1997): "False memories, true hopes: revenge of the postmodern on therapy". En: *New Formations*, 30, 122-134.
- . (1998a): *La deconstrucción de la Psicología evolutiva*. Madrid: Visor.
- . (1998b): "Madres cuidadosamente observadas". En: *Archipiélago*, 34-35, 174-179.
- . (1999): "Appealing and appalling children". En: *Psychoanalytic Studies*, 1(3), 250-301.
- CREWE, E. y HARRISON, E. (1998): *Whose Development? An ethnography of aid*. Londres: Zed.
- GORDO LÓPEZ, A.J. & BURMAN, E. (2004): "Not again! emotional capital, information technologies as indicated by changing rhetorics around children and childhoods". En: D. (ed.): *Human Development in the Development of Information Age*. California: Jossey-Bass. (En prensa)
- HENDRICK, H. (1990): "Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretive survey 1800 to present day". En: JAMES, A. & PROUT, A. (ed.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falmer Press: Basingstoke.
- HOYLES, M. (1989): *The Politics of Childhood*. London: Journeyman.
- MYERS, R. (1992): *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*. New York-London: Routledge.

- PARKER, I. (ed.) (1998): *Social Constructionism, Discourse and Realism*. London: Sage.
- RAHNEMA, M. (1997): "Towards post-development: searching for signposts, a new language and new paradigms". En: RAHNEMA, M. & BAWTREE (ed.): *The Post-Development Reader*. London: Zed Books.
- ROSE, N. (1985): *The Psychological Complex: Psychology, Politics and Society in England 1879-1939*. London: Routledge.
- SACHS, W. (1999): *Planet Dialectics: explorations in environment & development*, Londres: Zed Press.
- SCHEPER-HUGHES, N. (1989): "Culture, scarcity and maternal thinking: mother-love and child death in North East Brazil". En: SCHEPER-HUGHES, N. (ed.): *Child Survival: anthropological perspectives on the treatment and maltreatment of children*. Dordrecht: Reidel.
- STEEDMAN, C. (1995): *Strange Dislocations: childhood and the idea of human inferiority 1780-1930*. London: Virago.
- STANTON ROGERS, R. & STANTON ROGERS, W. (1994): *Stories of Childhood: Shifting Agendas of Child Concern*. Lewes: Harvester Wheatsheaf.
- WALKERDINE, V. (1990): "Sex, power and pedagogy". En: *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.
- WINNICOTT, D. (1958): "Hate in the countertransference". En: *Collected Papers: from paediatrics to psychoanalysis*. London: Tavistock.
- ZIZEK, S. (1991): *For They Know Not What They Do: Enjoyment as a Political Factor*. London: Verso.

CAPÍTULO 10: LA GESTIÓN PSICOSOCIAL DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO¹

Ángel J. Gordo López

¿En qué medida las diferencias de género son realmente distintas a las diferencias sexuales? ¿Es el género a lo social lo que la sexualidad es a lo biológico? Si el género, como la sexualidad, "viniese dado", ¿cómo es posible encontrar formas tan distintas de vivir y entender el género? ¿De qué modo los conocimientos especializados participan en la construcción de las diferencias sexuales y de género? ¿Cabría pensar que cuando nos acercamos a las problemáticas de género desde una perspectiva psicosocial y/o educativa, estamos igualmente abordando cuestiones socioeconómicas, sus irreversibilidades y/o fluctuaciones?

Para abordar algunas de estas cuestiones, tomaremos como punto de partida el análisis de los contextos sociohistóricos donde surgen los primeros estudios psicosociales sobre las diferencias sexuales y de género a partir de un enfoque socioconstruccionista. Intento mostrar cómo gran parte de la investigación psicosocial sobre el género abstrae sus hallazgos de dinámicas sociales más amplias, ignorando de este modo las condiciones de posibilidad de sus propios conocimientos. En un segundo momento, identificamos una serie de discursos científicos y jurídicos que rigen y gobiernan las diferencias sexuales en distintos escenarios y momentos históricos. La última sección del capítulo plantea que las lógicas relacionales del género forman parte de los recursos disponibles para pensar y actuar sobre nosotros mismos y los demás, como ilustraremos a partir del análisis de un programa televisivo infantil de gran impacto mediático (*Los Teletubbies*).

La construcción social de la diversidad de género

Una realidad comúnmente aceptada hasta hace bien poco por la psicología era la existencia incuestionable de hechos como la mente, la conciencia, la personalidad o incluso la identidad de género. Aunque algunos estudios se interesaban por el modo

¹ Este capítulo se ha elaborado a partir de las primeras secciones de un trabajo inédito titulado "Relaciones disciplinarias e internacionales de género". Quisiera agradecer los comentarios a versiones iniciales de este trabajo a los participantes en las Jornadas de "Psicología y Género", celebradas en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada (mayo 2000).

en que los fenómenos sociales mediaban sus conocimientos, raramente se detenían a reflexionar sobre el modo en que las distintas disciplinas de conocimiento "constituyen su propio objeto de estudio en el mismo proceso de llegar a conocerlo" (Rose, 1996: 49).

Las investigaciones sobre diferencias sexuales a lo largo del siglo XX dan buena fe de las estrechas relaciones existentes entre los hallazgos científicos y las dinámicas socioeconómicas. Así lo documentan los trabajos de D. Haraway (1991) al identificar toda una serie de correspondencias entre dos momentos distintos en la historia de Occidente, antes y después de la Segunda Guerra Mundial, y dos tradiciones de investigación de gran influencia en el estudio de las diferencias sexuales: los trabajos en primatología de R. Yerkes y la teoría sociobiológica de E.O. Wilson.

El trabajo de R. Yerkes se desarrolló en un contexto donde la noción de "personalidad" se entendía como un todo funcional al servicio de la organización social, mientras que otros fenómenos, como el "instinto", eran sinónimos de distorsión para la personalidad armónica, y por tanto, para la cohesión social. Basándose en estudios del comportamiento conductual de los primates, Yerkes mantenía que las diferencias en personalidad entre los sexos eran debidas, en gran parte, a la expresión de los instintos, en lugar de obedecer a diferencias biológicas innatas. Estos planteamientos, aparentemente alejados de las tesis biologicistas dominantes, darían paso a nuevas posibilidades para la gestión de la diversidad social, en la medida en que, como señala Haraway (1991: 55), "si los instintos y la personalidad pueden medirse desde una edad temprana, igualmente se podrán identificar diagnósticos adecuados para tratar la diferencia".

Estos estudios iniciales sobre el género en lugar de erradicar la diferencia, la conciben como instancia productiva de control y gobierno. En ningún momento ajena a estas nuevas modalidades de gestión, la psicología pasaría a un primer plano, en parte, debido al interés de esta disciplina por la producción de instrumentos y sistemas de clasificación (de personalidad, inteligencia, sexuales). No es de extrañar que sea en este período de entreguerras, testigo de grandes cambios sociales, donde se desarrollen las primeras investigaciones psicosociales sobre las diferencias sexuales y de género.

Las primeras escalas de género, desarrolladas en la década de los treinta, representaban la masculinidad y la feminidad como constructos de personalidad estrechamente relacionados con el sexo biológico (Terman y Miles, 1936). El rasgo "masculino-femenino" añadía nuevas posibilidades para discriminar y distinguir entre los individuos, además de atribuirles la posesión incuestionable y estable, aunque variable en grado, de nuevos rasgos de personalidad. Semejante hecho psicológico permitiría, a su vez, predecir una gran variedad de comportamientos, ya que

cualquier desviación de una persona de la puntuación esperada para su sexo biológico era un indicio de patología mental o disfunción.

La revolución en las ciencias de la comunicación y la información que tuvo lugar durante los años cuarenta (conocida como la ciencia cibernética) supuso una reformulación de las estrategias de control de las diferencias sociales. Sería conveniente recordar que la cibernética, la ciencia del control, la predicción y la comunicación de todo tipo de sistemas humanos y no humanos, se desarrolló al amparo del tratamiento balístico del control antiaéreo u otras aplicaciones a merced de los complejos militares e industriales aliados.

Con el desarrollo de los nuevos sistemas de comunicación, la representación de la personalidad como un todo funcional sería reemplazada por el gobierno de las estructuras de las organizaciones. De este modo, la sociedad (al igual que la identidad de género como veremos a continuación) deja de percibirse como un todo integrado, dando paso a la representación de la sociedad a partir de nuevas metáforas de procesamiento de la información y de diagramas de flujo. Desde estos nuevos horizontes científicos, el individuo, como lo social y sus instituciones, empieza a representarse como parte de un flujo de información a través del cual, por ejemplo, se transmiten los genes (Haraway, 1991: 61). Un ejemplo paradigmático de esta nueva tradición se encuentra en la investigación sociobiológica liderada por E.O. Wilson desde finales de los sesenta, donde las diferencias sexuales eran tipificadas a partir de "la transmisión de información entre insectos, destacando cuestiones de eficiencia, ruido y capacidad" (Galison, 1994: 259).

En este nuevo escenario, empiezan a cuestionarse las primeras escalas de género. Entre las distintas confluencias políticas y científicas que posibilitarán la reformulación de estas escalas destacan el surgimiento de instrumentos de análisis más sofisticados, como el análisis factorial, y las proclamas de emancipación sexual de los movimientos feministas y de las comunidades gay y de lesbianas. Estas confluencias precipitarán el reconocimiento de una mayor complejidad del rasgo "masculinidad-feminidad" además de la variabilidad intersexual e intrasexual de estas dimensiones. Es en este contexto que la "androginia psicológica" anuncia su llegada (Bem, 1974).

Desde finales de los setenta, a los constructos de masculinidad y feminidad se suman las categorías de "indiferenciado" (una categoría que designa a las personas que consiguen puntuaciones bajas en rasgos de masculinidad y feminidad) y "andrógino" (una categoría que agrupa a las personas que obtienen puntuaciones altas en ambas escalas). Lo que es deseable, según los partidarios del enfoque de la androginia psicológica, es la posesión de repertorios de personalidad y conducta masculina y femenina en una misma persona. Una de las figuras más destacadas de la androginia

psicológica afirmarían años después que "el concepto de androginia sustituía la prescripción de ser masculino o femenino por la doble prescripción de ser masculino y femenino" (Bem, 1981: 363). No obstante, los estudios sobre la androginia psicológica dejarían su impronta (véase también Bem, 1982; 1983).

Como se aprecia en la **tabla 1**, en la década de los setenta los estudios sobre masculinidad, feminidad y androginia comparten protagonismo con los estudios sobre diferencias sexuales y de género. Este protagonismo empieza a declinar en la década de los ochenta, apreciándose un aumento en los estudios de categorización y estereotipos y, en especial, en los estudios sobre el funcionamiento de parejas heterosexuales. En la década de los noventa se consolida el creciente interés por el funcionamiento de la pareja y por el estudio teórico y los procesos de género.

TEMÁTICAS	1979 n=21	1984 n=27	1989-92 n=59
Masculinidad, feminidad y androginia	36.4	25	8.2
Diferencias sexuales y de género	36.4	21.4	9.2
Estudios teóricos, estudios sobre procesos	9.1	10.7	21.3
Categorización, Estereotipos	0	10.7	11.5
Cuestiones específicas de mujeres	9.1	14.3	11.5
Parejas, funcionamiento de parejas heterosexuales	9.1	17.9	27.9

Tabla 1: Artículos sobre género publicados en *Journal of Personality and Social Psychology* (JPSP): números publicados entre 1979 y 1992 (%). (Tomado de Hurtig y Pichevin, 1993).

En la tabla anterior, se muestra cómo los estereotipos y diferencias individuales de género dan paso progresivamente a unidades de análisis más compatibles con metáforas comunicacionales (procesos) y con el estudio del funcionamiento de sistemas sociales y sus relaciones (la pareja heterosexual). Esta tendencia queda igualmente reflejada en los distintos momentos de análisis en torno a la androginia psicológica, en su mayoría de corte experimental y cognitivista.

A lo largo de los años ochenta, el enfoque de los estereotipos de roles sexuales, conocido como la teoría de los "esquemas de género", reemplazará los estudios basados en técnicas de autoevaluación por experimentos que deducían las diferencias cognitivas de género a partir de los tiempos de reacción y la velocidad de procesamiento de ítems (masculinos, femeninos o neutros). En esta nueva ola de estudios cognitivos, la androginia psicológica servirá para diferenciar entre aquellas personas que tienden a clasificar su mundo en función de categorías de género ("estereotipados/as") y aquellas que no ("no estereotipados/as") (Bem, 1983). Así lo expresa

S. Bem (1981:362) al afirmar que "la sociedad enseña al infante dos cosas acerca del género. Primero, [...] le enseña una red significativa de asociaciones sexuales que pueden funcionar como un esquema cognitivo. Segundo, la sociedad le enseña que la dicotomía entre hombre y mujer tiene una gran relevancia en cada uno de los aspectos de la vida".

Es interesante reparar en el modo en que S. Bem caracteriza "la sociedad" como un agente que enseña al infante las asociaciones sexuales que irremediamente determinarán las ya existentes diferencias sexuales que afectan a nuestras vidas. El infante se representa como un agente pasivo, un recipiente asexuado, condenado a internalizar y obedecer las normas sociales. Así pues, el infante aparece como un contenedor asexuado, un sujeto dotado de mecanismo cognitivos, consistentes e internos, en definitiva, aislados de su entorno social (Burman, 1998).

La dimensión interna, la consistencia y universalidad que caracteriza los mecanismos cognitivos responsables de la androginia psicológica, facilitará que estudios posteriores sobre "orientación sexual", procedentes de la neuroanatomía y la genética, incorporen explicaciones derivadas de las investigaciones psicológicas sobre el género.

Si bien es cierto que, desde la década de los ochenta, la androginia psicológica trasciende su contexto original del estudio de las diferencias de género para convertirse progresivamente en un ideal de identidad sexual, de salud mental e índice de adaptación social, la década de los noventa será testigo del regreso de un nuevo tipo de reduccionismo biológico para la explicación de la "orientación sexual". Estas nuevas explicaciones abogan por la existencia de estructuras neuroanatómicas y cromosómicas como responsables principales de las diferencias sexuales y, si cabe más importantes, de las diferencias de género.

El retorno de las explicaciones biologicistas sobre la orientación sexual procedente de las ciencias duras, tales como la endocrinología y la neuropsicología, comienzan a restar protagonismo y legitimidad a los estudios psicosociales, imponiéndose de este modo un nuevo tipo de esencialismo o naturalización de las diferencias sociales. Al frente de estos estudios sobre la "orientación sexual" se encuentran los trabajos del neuroanatomista S. LeVay (1991; 1993; 1996), en La Joya, California, y D. Hamer, director de la Sección de la Estructura y Regulación del Gen, del Instituto Nacional del Cáncer, en Maryland (Hamer *et al*, 1993; Hamer y Copeland, 1994).

S. LeVay encuentra sus referentes científicos en los trabajos de los primeros sexólogos alemanes de finales del siglo XIX (M. Hirschfeld y K.H. Ulrichs) y en los primeros estudios psicosociales del género realizados en el Instituto Johns Hopkins

por J. Money (1955; 1966), R.J. Stoller (1976) y R. Green (1987). La "inocencia" científica (o reduccionismos biológicos simplistas) que caracterizaba sus investigaciones previas (LeVay, 1993), que según el propio LeVay (1996: ix), "no prestaba atención a las implicaciones sociales de sus conocimientos", toma un cariz bien distinto en sus trabajos más recientes.

Para renovar sus argumentos, LeVay (1996) acude a las investigaciones psicobiológicas sobre la identidad sexual realizadas por Robert Yerkes, John Money y posteriormente por Richard Green. La siguiente cita ilustra el interés de LeVay por analizar la trayectoria interdisciplinar de los trabajos de Green.

"[Green] cuestiona en un primer momento las tesis sobre el desarrollo diferencial del comportamiento sexual en los humanos y en los animales [...] Plantea más tarde lo revelador de los estudios sobre la sexualidad animal al destacar la influencia de las hormonas en el hipotálamo prenatal. Es entonces cuando compara [...] la presencia de hormonas sexuales en la orina de varones gay y heterosexuales [...] que a su vez le llevarían a considerar los trabajos de Kallmann con sujetos gemelos y sus hallazgos sobre la influencia de las variables genéticas en la orientación sexual [...] Sin llegar a resolver las tesis biológicas sobre la orientación sexual Green empieza a considerar las teorías psicodinámicas y del aprendizaje social sobre la sexualidad" (LeVay, 1996: 225-226).

Al igual que R. Green (1987), LeVay (1996) incorpora en sus análisis una amplia gama de conocimientos, incluyendo aquellos de corte más social como las teorías psicodinámicas y del aprendizaje social. Aunque no nos detendremos en analizar el modo en que estos estudios sobre las bases biológicas de la orientación sexual incorporan en sus explicaciones visiones más sociales, acrecentando así su fuerza retórica (véase Cleminson y Gordo López, 1999; 2001; Gordo López, 2002), sí quisiéramos indicar que este tipo de enfoques encuentra sus explicaciones últimas en metáforas y explicaciones procedentes de las ciencias duras (así queda ilustrado en la mayoría de las entrevistas que realiza Punset en el programa *Redes* – TVE 2).

LeVay, por ejemplo, encuentra en el enfoque molecular de Dean Hamer "la posibilidad de conectar la genética, la neurobiología y la psicología en una perspectiva más esclarecedora del desarrollo sexual masculino" (LeVay, 1996: 184). En otras palabras, la neurobiología se vislumbra como posibilidad integradora de los distintos niveles explicativos. De este modo, S. LeVay define la identidad sexual, y en concreto la homosexualidad masculina, como un conjunto de características atípicas de género o fenotipo psicológico constituido por estructuras cerebrales, patrones dermatológicos específicos, además de todo un conjunto de rasgos de personalidad.

En fin, este tipo de enfoques intentan seducirnos con sus múltiples fuentes y conocimientos, con la continuidad histórica y científica que hallan en las investigaciones pioneras sobre la orientación sexual, y con los modos secuenciados con los que los nuevos determinismos biológicos regresan incorporando la mirada sociocultural. Aun sucumbiendo a sus encantos, la seducción nunca ha sido una forma pasiva de incitamiento ni tampoco responsabilidad de solamente una disciplina (Foucault, 1987), como indicamos a continuación.

Los estudios sobre las bases biológicas de la identidad sexual se han visto acompañados, desde sus inicios, por investigaciones paralelas en la disciplina psicológica. En el contexto de la psicología científica española cabe resaltar los estudios del Gabinete de Investigaciones Psicológicas dirigidos por el Dr. Vallejo-Nágera, pionero de la psicología experimental en el Estado español. El Gabinete de Investigaciones Psicológicas desde finales de los años treinta investigó las relaciones entre la "desviación sexual", bajos cocientes de inteligencia y los comportamientos "antisociales" (análisis críticos más desarrollados de estas investigaciones neuroanatómicas se encuentran en E. A. Wilson, 2000, y en Cleminson y Gordo López, 1998; Gordo López y Cleminson, 1999; 2000, y Gordo López, 2002).

Aunque lejos de estos estudios del Gabinete psicológico del Dr. Vallejo-Nágera, la psicología actual sigue generando nuevos determinismos biológicos para la explicación de las diferencias individuales. Prueba de ello son los estudios de los profesores G. Quintana (1996) y R. Colom (1996) sobre las diferencias individuales de la personalidad y de la especie humana. Cabe recordar que esta tradición investigadora surgió hace más de dos siglos cuando se pensaba que las diferencias de personalidad y de inteligencia se reflejaban en las circunvalaciones del cerebro ("frenología"), para pasar posteriormente a desarrollar argumentos más sofisticados sobre las diferencias en los cocientes intelectuales, y terminar hoy en día defendiendo, como lo hacen Quintana y Colom, explicaciones deterministas sobre las diferencias raciales y sexuales. Los estudios de G. Quintana y R. Colom han sido tachados, con razón, de racistas y sexistas en recientes debates públicos en los medios de comunicación y en distintas universidades públicas (Gordo López y Cleminson, 2000).

No es sorprendente que estos determinismos encuentren, en ocasiones, buena acogida entre distintos sectores de la opinión pública si consideramos que sus teorías dicen ofrecer la verdad, la autenticidad, la certeza biológica de la identidad sexual. Tampoco nos sorprende que estudios como los de LeVay apunten que el éxito de sus investigaciones reside precisamente en la posibilidad de conectar la genética, la neurobiología y la psicología en una perspectiva más esclarecedora del desarrollo sexual.

LeVay, a su vez, nos proporciona una pista para desentrañar la comprensión del papel que juegan estas investigaciones psicológicas en el marco más amplio del

Proyecto del Genoma Humano, un macroproyecto cuyo propósito último es descifrar quiénes somos en el nivel más básico del ADN. En otras palabras, puede que estos determinismos empiecen a educar a la opinión pública sobre la realidad y las políticas sociales y genéticas venideras.

A este respecto, señalar que este tipo de explicaciones biologicistas traen consigo una renovada concepción de familia compatible con las exigencias neoliberales del nuevo milenio. Los padres y las madres, en lugar del Estado, son los que -según LeVay (1996)- deberían decidir sobre la manipulación o conservación de los genomas de sus hijos e hijas, así como la orientación sexual, y no sólo el sexo, de los mismos. En fin, estas nuevas relaciones entre la psicología, la eugenesia y los determinismos biológicos retornan, distanciando al sujeto del grupo y al grupo del Estado, donde lo patológico ya no reside en la personalidad o sexualidad sino en el genoma. No cabe duda de que es preciso perseverar en la crítica y el debate público sobre las explicaciones biológicas de lo social y, en lo que nos compete como psicólogos y educadores, sus implicaciones psicosociales y educativas. Pero ¿de qué recursos disponemos para intentar contrarrestar este tipo de conocimientos científicos? ¿Cómo es posible que explicaciones psicosociales que apuestan por entender el género y sus dinámicas como parte de un proceso socializador, es decir, como modos de comunicación e interacción en la familia y la escuela, coexistan actualmente con visiones que apuestan por las bases biológicas de la orientación sexual? El siguiente apartado presenta algunas características generales del construccionismo social que a nuestro entender pueden ayudar a esclarecer la coexistencia de este tipo de explicaciones aparentemente contradictorias en torno a la diversidad sexual y de género.

Las dinámicas de género desde una perspectiva socio-construccionista

Lejos de creer que ninguna posición o conocimiento ostenta una mirada privilegiada de verdad, el construccionismo social se preocupa por las distintas construcciones de realidad y sus efectos en diferentes contextos y disciplinas. A pesar de sus diferentes posiciones y tensiones, los enfoques construccionistas coinciden en la imposibilidad de concebir una realidad independiente del sujeto que conoce y, si cabe más importante, de la disciplina de conocimiento (Burr, 1995; Parker, 1998).

En lo relativo a la identidad sexual se aprecia cómo distintas parcelas de la medicina proporcionan comprensiones diferentes. Así, la anatomía prescribe cómo a cada cuerpo le corresponde una categoría sexual según su constitución anatómica. La genética y la histología, con la ayuda de microscopios electrónicos, observan que ciertos núcleos celulares contienen la estructura cromosómica que se asemeja a las

letras XY (hombre), mientras que otras se identifican con las letras XX (mujer). La endocrinología, por su parte, se centra en los niveles hormonales, sus balances y sus ritmos de oscilación. En un aparente intento de trascender la dimensión biológica asociada a la variable sexo, la psiquiatría, la psicología o la psicoterapia empiezan a plantear, en la década de los treinta, que tener uno u otro género es un problema de autoidentificación en lugar de un mera correspondencia biológica: el género es lo que la persona hace y piensa de sí misma (Hirschauer y Mol, 1993).

Otra característica del construccionismo social mantiene que la constitución y desarrollo de las diferencias (de género) son indisociables de las legislaciones locales y/o nacionales. En algunos países europeos, por ejemplo, no está permitido que los candidatos a un cambio de sexo cambie de nombre hasta haber culminado las numerosas intervenciones quirúrgicas y tratamientos hormonales y psicológicos. Pero quizá sea el interés por la historia y, en nuestro caso, por las fluctuaciones y cambios en los discursos legales y prácticas sexuales, uno de los aspectos más interesantes de la mirada socioconstruccionista.

A pesar de la combinatoria sexual y de género que existe actualmente, -se genere dentro o fuera de nuestras instituciones médicas y al amparo (o al margen) de los distintos marcos jurídicos- si existe un siglo sexualmente interesante, éste es sin duda el siglo diecinueve. Es concretamente en este siglo cuando nacen las nuevas categorías y normas sexuales, que permiten dividir la población en categorías sexuales coincidiendo con el auge de la medicina y de la psiquiatría, y con la consolidación del Estado-nación en distintos países europeos (Cleminson y Gordo López, 1999).

M. Foucault plantea que conocer o reflexionar sobre lo que somos realmente lejos de negar la posibilidad de verdad, incita a indagar en el modo en que estos conocimientos están ligados a las teorías biológicas sobre la sexualidad, las concepciones jurídicas sobre el individuo y las formas de control administrativo en los Estados Modernos (Foucault, 1985).

EL HERMAFRODITISMO

En su intento de desvelar la economía de cuerpos y placeres, M. Foucault (1985) documenta, en el contexto del siglo XVIII, el caso de la hermafrodita Herculine Barbin, a quien a pesar de su ambigüedad anatómica se le asignó el sexo "femenino" en su nacimiento. Herculine Barbin tuvo que cambiar varias veces de identidad sexual según las distintas decisiones de los expertos médicos, generándole tal confusión que finalmente la conducirían al suicidio. Este famoso ejemplo es parte de un análisis más amplio y documentado en el que M. Foucault apunta que, a pesar de las muchas variaciones científicas y jurídicas que se encuentran a lo largo de la historia de

la ciencia y en las distintas legislaciones occidentales, un rasgo común a todos estos discursos científicos y legislaciones, desde finales del siglo diecinueve, es la imposibilidad de que un mismo cuerpo posea al mismo tiempo atributos de ambos sexos.

Esta máxima legal que predomina en los discursos legales y científicos es aplicable al momento actual donde la identidad sexual se sigue representando (legislando) como una identidad formada o adquirida, en lugar de ser moldeada por medio de acciones y contextos mediados por los discursos legales, médicos y psicológicos "cuyas intervenciones y saberes permiten... la confluencia entre el poder disciplinario y el biopoder [en el que] el sexo se convierte en blanco político de primer orden" (Varela, 1995: 128).

Desde la óptica foucaultiana, compartida por la perspectiva construccionista aquí esbozada, las explicaciones, bien sean puntos de vista o discursos más elaborados, lejos de ser meros sistemas de significados, nos definen y sitúan en lugares y relaciones con nuestros entornos institucionales y sociales (Varela, 1996; Varela y Álvarez-Uría, 1997). Por consiguiente, conocer implica participar en relaciones de poder y éstas a su vez son inseparables de los entrecruzamientos y del papel activo de los discursos expertos, sus prácticas y conocimientos. Así se aprecia en el funcionamiento, por ejemplo, de algunas instituciones médicas y de salud mental, como las Clínicas de Identidad de Género.

LAS CLÍNICAS DE IDENTIDAD DE GÉNERO

En las Clínicas de Identidad de Género se realizan operaciones de cambio de sexo (o programas de reasignación de sexo) a cargo de equipos interdisciplinarios de médicos, psiquiatras, psicólogos, anestesiólogos, cirujanos, y asesores de imagen. En el transcurso de estos programas, y con el pretexto de facilitar la adaptación social y psicológica de los candidatos a un cambio de sexo, se silencian dudas y fluctuaciones de género.

Durante el período que investigué estos centros médicos en su mayoría anglosajones, estas clínicas procuraban suprimir toda huella del previo cuerpo y experiencias sexuales y sociales que, según ellos, pudiese interferir en la transición al otro sexo. No obstante, resulta paradójico que estos programas de cambio de sexo, al menos durante un período de prueba que duraba entre uno y dos años, fomentaban al tiempo que negaban la posibilidad de que un mismo cuerpo ostentase atributos de ambos sexos. En este sentido, las Clínicas de Cambio de Género, como su mismo nombre indica, en lugar de llevar a cabo meras asignaciones o cambios de sexo, son partes activas en la construcción y mantenimiento de identidades normativas de género (Gordo López, 1995).

Otra de las características principales del construccionismo social es que las categorías se obtienen y modelan en un proceso continuo de construcción (o realización). Según esta perspectiva, si el proceso de construcción de género no se mantiene, es decir, las prácticas y actuaciones que constituyen su diferencia, las diferencias de género desaparecerían o, y quizá más importante, nuevas posiciones corporales y relaciones sexuales y de género tendrían que considerarse.

Estos planteamientos suponen a su vez un regreso a lógicas de actuación e identificación en lugar de categorías de identidad sexual; unas lógicas relacionales similares a las que se encuentran en el proceso de medicalización de la personalidad y la sexualidad desde finales del siglo diecinueve.

Como documentan trabajos de gran influencia en la sociología de la desviación y la sociología de la sexualidad, hasta hace poco más de un siglo, la sexualidad, al igual que otros rasgos identitarios, no se vivía como característica de la persona, sino como eventos, como acciones (entre los estudios sobre la historia de sexualidad desde una perspectiva sociológica destacan los trabajos de J. D'Emilio, 1981; M. Foucault, 1985; 1987; T. Laqueur, 1994; M. McIntosh, 1996; J. Varela, 1998 y J. Weeks, 1985).

En ese momento histórico, no había recursos ni posibilidad para pensar en las personas a partir de su sexualidad o identidad de género. Por aquel entonces lo que existían era relaciones entre los distintos sexos o entre personas del mismo sexo. Si bien en el momento actual, el regreso de explicaciones biologicistas de la "orientación sexual", como hemos indicado, coexiste con otras explicaciones que dan prioridad a la interacción, la comunicación y el contexto socializador como pilares básicos de las dinámicas de género. Veamos algunas de estas características y el modo en que confluyen con la perspectiva socioconstruccionista.

Perspectivas relacionales y socialmente construidas del género

Las perspectivas relacionales de género (o performativas) empiezan a abrirse paso a finales de los años ochenta bajo el lema de la realización y el carácter construido y "actuado" del género. Estas perspectivas rechazan categorías estáticas y órdenes sexuales establecidos. Contemplan el género como un proceso de identificación en lugar de identidades adquiridas y estables después de una fase de desarrollo. Estos planteamientos también evitan abstraer las problemáticas de género de las relaciones y tensiones que las interceptan, incluyendo los legados sociohistóricos y las relaciones socioeconómicas. Para seguir ejemplificando la mirada construccionista, además de sus puntos de encuentro con planteamientos relacionales de género, tomaremos como referencia los debates en torno al programa televisivo infantil los

Teletubbies. En este último apartado también quisiéramos hacer hincapié en que estas lógicas, al igual que los esencialismos biológicos, forman parte de nuestros entornos y recursos disponibles para pensar, vivir y reafirmar la diversidad de género.

EL GÉNERO EN ACCIÓN: LOS *TELETUBBIES*

A pesar del retorno de las identidades férreas en numerosos ámbitos sociales y científicos, como hemos ilustrado a lo largo de este capítulo, el momento actual de globalización, de economías fluidas y la disolución de estados intervencionistas, además de la fragilidad de las condiciones laborales (contratos temporales o basura) y las emocionales (creciente número de divorcios y separaciones), también se fomenta la dimensión relacional de nuestras personalidades. Esta dimensión relacional permite, por ejemplo, que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información formen, cada vez más, parte de nuestros repertorios cotidianos de comunicación, de trabajo y entretenimiento. Como planteamos en otro lugar (Gordo López y Burman, 2003), en semejante escenario los debates en torno a la infancia y los medios de comunicación han estado últimamente centrados en la socialización de los jóvenes (con los videojuegos, los móviles e Internet) y el modo en que estas modalidades de entretenimiento y comunicación promueven o no la desviación social (como podemos ver en la estigmatización que rodea a los juegos de rol).

La dimensión relacional de nuestros entornos, de nuestras identidades, además de los nuevos modelos de desarrollo, encuentra un buen referente en las formas y actuaciones de los personajes de un popular programa de televisión infantil: los *Teletubbies*. El programa se estrenó en Gran Bretaña en 1997, atrapando inmediatamente la atención de audiencias infantiles y adultas. Los *Teletubbies* son seres emocionales, amorosos y táctiles, cargados de ambigüedades de género, etnia y especie. Estas criaturas tan adorables tienen un habla sin sentido (¡e-o!, ¡e-o!), semejante al habla infantil o balbuceo, y se llaman *Laa laa*, *Po*, *Dipsy* and *Tinky-Winky*. Se diferencian en el color (verde, púrpura, rojo y amarillo), en la estatura (entre 1.2 y 1.6 metros) y en la forma de sus antenas, además de en sus maneras de interactuar y hablar (véase **Imagen 1**).



Imagen 1: Los Teletubbies

Los *Teletubbies* fueron motivo de acalorados debates educativos y de género en Inglaterra. Albert Schäfer (1999: 5), el director de la cadena infantil alemana ARD/ZDF, afirma que tanto el éxito como el carácter conflictivo del programa radica en saber "llegar a los espectadores infantiles más jóvenes a través del uso de repeticiones, el empleo de un ritmo lento y el modo en que el lenguaje del bla bla [balbuceo infantil] se complementa con un uso correcto [más adulto] del lenguaje" (*ibid.*).

A su vez, el programa combina dos grandes tradiciones pedagógicas: la que persigue un aprendizaje por medio del juego y el uso de la música y el ritmo, y la tradición centrada en "la imaginación, en el uso de figuras y personajes ficticios, que da cabida al sin sentido, a la repetición y a un sentido del humor alejado de la coherencia racional" (Buckingham, 1999: 11).

Como muestran los comentarios anteriores, la mayoría de los debates gira en torno a la cuestión de si el balbuceo de los *Teletubbies*, sus repeticiones y actuaciones, facilitaban el aprendizaje y la adquisición del lenguaje o, por el contrario,

lo obstaculizaban. A este respecto, la serie infantil se vio envuelta en una controversia mayor, y muy arraigada, sobre el declive (*dumbing down*) de la cultura británica. Como indica White (1999:17), la mayoría de las quejas que suscitó el programa entre expertos y padres tenían que ver con la "estupidez" de los *Teletubbies*, y a que sus personajes eran "tontos, lentos, banales e incoherentes" (White, 1999: 17).

El programa también fue acusado de promover roles ambiguos de género entre las jóvenes audiencias. Las autoridades educativas y políticas decidieron que no era el modelo más adecuado al que se debería exponer a los hijos y a las hijas de la Nación Británica en uno de los programas diarios con mayor audiencia. Poco después se expulsó al actor que representaba a *Tinky-Winky*, acusado de un excesivo amaneramiento (véase **Imagen 2**).



Imagen 2: *Twinky-Winky*

¿A qué es debido que estas criaturas tan adorables e inofensivas suscitaran tanta atención en los medios de comunicación y entre las autoridades educativas? ¿De qué modo las actuaciones de los *Teletubbies* revelan ansiedades y pánicos morales de mayor calibre? (Howard and Roberts, 1999). A primera vista, hay algo extraño a la vez que familiar en los *Teletubbies*. A estas criaturas de ojos grandes, con fisonomías y gestos a medio camino de los humanos, los primates y las nuevas tecnologías de la comunicación, les sobresale una antena de la cabeza y en sus barriguitas tienen un monitor tapado por un forraje sintético. Cuando la antena se levanta, la placa se baja dejándonos ver la pantalla del monitor.

Además, a los *Teletubbies* les gusta proyectarse en el mundo de la comunicación adulta a través de las pantallas de sus cuerpos. Las imágenes reflejadas en sus cuerpos les produce un cosquilleo placentero, induciendo y proyectando -a través del placer- a la audiencia infantil al mundo adulto, esto es, al orden simbólico. Es ahí donde reside parte del carácter "educativo" del programa.

Muchas son las posibles interpretaciones de la apariencia y el habla extraña de los *Teletubbies*, y del modo que encarnan imágenes de infancia cercanas al "infante-alien", emocional y sin desarrollar. Pero quizá una de las características más interesantes para nuestro argumento es el hecho de que los *Teletubbies* carecen de genitales y de rasgos sexuales secundarios, si bien no por ello están exentos de género.

A diferencia de un cuerpo marcado por rasgos sexuales, los actores que dan vida a los *Teletubbies* representan sus personajes en la misma medida que los *Teletubbies* ejecutan sus géneros en contextos determinados. El género de los *Teletubbies* se construye a diario en nuestras pantallas. Esta construcción requiere de una continua actuación, de una continua *performance* además de necesitar una mirada que lo perciba, que lo interprete o sencillamente, de una mirada infantil expuesta a otros escenarios y modelos de género.

Estas actuaciones aportan nuevos recursos para intentar resistir a visiones deterministas de género. Su riqueza y sensibilidad por el momento y la situación también sirven para educar nuestra mirada hacia modelos de género más variados, más complejos, más representativos de la complejidad social de género. Aunque la psicología aceptara hace tiempo que el género no reside en el sexo biológico, le cuesta aceptar la posibilidad de que tampoco resida únicamente en identidades individuales. El género, como cualquier otra dimensión de nuestra subjetividad, tiene la impronta de los contextos de socialización, entre éstos, las instituciones y los programas educativos.

Estas perspectivas que conciben el género como un evento situado y colectivo, expuesto a un continuo trabajo de elaboración, suponen un desafío para los paradigmas actualmente reinantes en la psiquiatría, la psicología o, incluso, la pedagogía. Un reto en la medida en que estos enfoques trascienden lo biológico y el solipsismo individualista e internalista de la psicología cognitiva. Los *Teletubbies*, de modo parecido a las perspectivas relacionales de género, no entienden de límites estrictos entre lo personal y lo colectivo, entre la identidad y la actuación social, entre el género y sus entornos psicosociales y económicos.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo, hemos planteado que la mirada socioconstruccionista permite abordar las problemáticas de género como eventos indistinguibles del contexto social y de las dinámicas más amplias. Permite apreciar cómo las posiciones bipolares de masculino y femenino se matizan, redefinen y combinan dando lugar a nuevas posibilidades como la androginia. También facilitan una comprensión del modo en que posiciones ambiguas (y hasta hace bien poco patologizadas) como el hermafroditismo, y, posteriormente la transexualidad, se transforman en instancias productivas, perpetuando la imposibilidad legal de ostentar atributos de ambos sexos en un mismo cuerpo (Varela y Uría, 1989: 32). Finalmente, hemos reparado en el modo en que las investigaciones sobre las bases biológicas o dispositivos cognitivos de las diferencias de género cobraron un renovado interés desde finales de la década de los ochenta, en detrimento de explicaciones psicosociales, y el modo en que estos esencialismos biológicos y cognitivos coexisten (asimétricamente) desde mediados de los noventa con visiones más procesuales y relacionales de género.

Quizá lo más interesante de nuestro análisis esté todavía por esclarecer, en especial, en lo relativo a las condiciones socioeconómicas que permiten actualmente la coexistencia de explicaciones tan dispares como los esencialismos biologicistas del género y las perspectivas relacionales. Incluso cabría preguntar, como educadores o investigadores, en qué medida las concepciones relacionales de género anticipan nuevas formas de gestión de la diversidad social.

Bibliografía

- BEM, S. (1974): "The measurement of psychological androgyny". En: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- . (1981): "Gender schema theory: a cognitive account of sex typing". En: *Psychological Review*, 88, 354-364.
- . (1982): "Gender schema theory and self-schema theory compared: a comment on Markus, Crane, Berstein, and Siladi's "Self-Schemas and Gender"". En: *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1192-1194.
- . (1983): "Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in a gender-schematic society". En: *Signs*, 8, 598-616.
- BUCKINGHAM, D. (1999): "Blurring the boundaries "Teletubbies" and children's media today". En: *Television*, 12(2), 8-12.
- BURR, V. (1995): *An Introduction to Social Constructionism*. Londres: Sage.

- BURMAN, E. (1998): "Madres cuidadosamente observadas". En: *Archipiélago*, 34-35, 174-178.
- CLEMINSON, M.R. & GORDO LÓPEZ, A.J. (1998): "The psycho-homo complex: biopolitics, sexuality and ideologies". En: CLEMINSON, R. & ALLISON, M. (ed.), *Gender, Sexuality and Identity in Europe: Transcultural Representations, Interface: Bradford Studies in Language, Culture & Society*, 3, 45-60.
- (1999): "Transgenerismo". En: *El Viejo Topo*, 135, 30-34.
- COLOM, B.R. (1996): *Orígenes de la diversidad humana*. Madrid: Pirámide.
- D'EMILIO, J. (1981): *Sexual Politics, Sexual Communities*. Chicago: University of Chicago Press.
- FOUCAULT, M. (1985): "Herculine Barbin llamada Alexina B.", en *El sexo verdadero*. (Selección de Antonio Serrano). Madrid: Revolución.
- (1987): *La historia de la sexualidad: la inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- GALISON, P. (1994): "The ontology of the enemy: Norbert Wiener and the cybernetic vision". En: *Critical Inquiry*, 21, 228-266.
- GORDO LÓPEZ, A.J. (1995): "Un análisis cualitativo y discursivo de los programas clínicos de cambio de sexo: transexualismo, 'travestis' y otros objetos límite". En: *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5 (1/2), 127-146.
- (2000): "El papel mediático del construccionismo social en la implementación social de determinismos biológicos e informacionales". En: CABALLERO, D.; MÉNDEZ, M^a. T.; PASTOR, J. (ed.): *La Mirada Psicosociológica: Grupos, procesos, lenguajes y culturas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GORDO LÓPEZ, A.J. & BURMAN, E. (2003): "Not again! emotional capital, information technologies as indicated by changing rhetorics around children and childhoods". En: D. (ed.): *Human Development in the Development of Information Age*. California: Jossey-Bass. (En prensa).
- GORDO LÓPEZ, A.J. & CLEMINSON, M.R. (1999): "Queer science/queer psychology: a biosocial inoculation project". En: *Theory & Psychology*, 9(2), 282-288.
- (2000): "La ciencia marica". En: *Revista de Filosofía, ER*, 27, 149-156.
- GREEN, R. (1987): *The "Sissy Boy Syndrome" and the Development of Homosexuality*. New Haven: Yale University Press.
- HAMER, D. [et al.] (1993): "A linkage between DNA markers on the X chromosome and male sexual orientation". En: *Science*, 261, 321-327
- HAMER, D. & COPELAND, P. (1994): *The Science of Desire: The Search for the Gay Gene and the Biology of Behavior*. New York: Simon & Schuster.
- HARAWAY, D. (1991): *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, London: Free Association Press.
- HIRSCHAUER, S. & MOL, A. (1993): "Beyond embrace: multiple sexes at multiple sites". En: Collection of Papers for the CRICT Workshop on *European Theoretical Perspectives on New Technology: Feminism, Constructivism and Utility*. Brunel: Brunel University, September.

- HOWARD, S. & ROBERTS, S. (1999): "'Teletubbies' down under: the Australian experience". En: *Television*, 12(2), 19-25.
- HURTIG, M. & PICHEVIN, M. (1993): "Masculin-Femin: un essentialism new look". Ponencia presentada en la V Conferencia de la International Society for Theoretical Psychology (Saclas, Francia).
- LAQUEUR, T. (1994): *La Construcción del Sexo: Cuerpo y Género desde los Griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- LEVAY, S. (1991): "A Difference in Hypothalamic Structure Between Heterosexual and Homosexual Men". En: *Science*, 253, 1034-1037.
- . (1993): *The Sexual Brain*. Cambridge: MIT Press.
- . (1996): *Queer Science: The Use and Abuse of Research into Homosexuality*. Cambridge: MIT Press.
- MCINTOSH, M. (1996): "The homosexual role". En: SEIDMAN, S. (ed.): *Queer Theory/Sociology*. Oxford: Blackwell.
- MONEY, J. (1955): "Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings". En: *Bulletin of The John Hopkins Hospital*, 96, 253-264.
- PARKER, I. (comp.) (1998): *Social Constructionism, Discourse and Realism*. London: Sage.
- QUINTANA, Q. (1996): *La psicología de la personalidad y sus trastornos*. Madrid: CCS.
- ROSE, N. (1996): *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCÄFER, R. (1999): "It won't work without breaking taboos". En: *Television*, 12(2), 5-7.
- STOLLER, R.J. (1969): "Parental influences in male transsexualism". En: GREEN, R. & MONEY, J. (ed.): *Transsexualism and Sex Reassignment*. Baltimore: The Johns Hopkins Press.
- . (1976): *The Transsexual Experiment, Vol. 2, Sex and Gender*. New York: Jason Aronson.
- TERMAN, L.M. & MILES, C.C. (1936): *Sex and Personality: Studies in Masculinity and Femininity*. New York: McGraw Hill.
- VARELA, J. (1995): "Foucault y las feministas". En: PHILIPP, R.R y GARCÍA NEGRO, M.C. (comp.) *As mulleres: os cambios sociais e económicos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones Intercambio Científico.
- . (1996): "Introducción" (a la sección Psicología, política y resistencia). En: GORDO LÓPEZ y LINAZA, J.L. (comp.): *Psicología, discursos y poder (PDP)*. Madrid: Visor.
- . (1998): *El Nacimiento de la Mujer Burguesa*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1997): *Genealogía y Sociología*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

- . (1989): *Sujetos Frágiles: Ensayos de Sociología de la Desviación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- WEEKS, J. (1985): *El Malestar de la Sexualidad*. Madrid: Talasa.
- WHITE, A. M. (1999): "To be blamed: the press in Britain". En: *Television*, 12(2), 15-18.
- WILSON, E.A. (2000): "Neurological preference: Levay's study of sexual orientation". En: *SubStance*, 29(1), 23-38.

CAPÍTULO 11: PSICOLOGÍA CRÍTICA: CONEXIONES CRÍTICAS¹

*Ian Parker*²

Para postular los elementos básicos de una definición de Psicología crítica, tenemos que desarrollar una explicación histórico-cultural de la emergencia de las diversas tendencias "críticas" y establecer "conexiones críticas" entre la multitud de actividades que se definen a sí mismas como críticas. Si somos capaces de reunir todas esas tendencias y actividades, nuestra concepción de los "límites" tendrá que ponerse entre paréntesis. Habrá que cuestionarse los límites que separan a los que están dentro de los que están fuera de la disciplina, los límites que diferencian entre académicos, profesionales y usuarios de servicios, o los límites que definen a los que son o no son propiamente críticos.

Con una visión que busca ser amplia y generosa de lo que constituye los fundamentos de una Psicología crítica, revisaré los desarrollos que se han dado en el "interior" de la Psicología, para pasar inmediatamente a dar una explicación del trabajo crítico en el "exterior" de ésta y, más tarde, volver a las actividades que operan "en y contra" la Psicología. Finalmente, en la última sección mostraré cuatro características que podrían definir el contradictorio campo de la 'Psicología crítica'.

En el interior de la Psicología

La Psicología crítica, en los últimos años, ha emergido muy rápidamente en los foros académicos, llevando hasta su límite máximo la actividad reflexiva y autocrítica que debería caracterizar a cualquier buena investigación psicológica mainstream³. También hay que añadir que no hay nada especialmente particular en la

¹ Traducción de Francisco Javier Tirado.

² Desearía dar las gracias a Erica Burman, John Cromby, David Glenister, Brenda Goldberg, Ángel J. Gordo López, Alexa Hepburn, Celia Kitzinger, Terence McLaughlin y a un evaluador anónimo de *Nordiske Udkast* (por una versión en danés que apareció en esa revista como 'Kritisk psykologi: kritiske forbindelser') por los comentarios críticos, algunas veces mordaces, realizados a una versión previa de este texto. Una versión de este texto también apareció como texto editorial en *Annual Review of Critical Psychology*, Volumen 1 (1999). También manifiesto mi agradecimiento a Francisco Javier Tirado por esta traducción.

³ *N. del T.*: En los círculos académicos de habla hispana se acepta el anglicismo "mainstream" para referirse a una línea o tradición de trabajo y pensamiento establecida como oficial dentro de una disciplina académica. Su significado está ampliamente difundido y no requiere traducción.

Psicología académica, frente a otras disciplinas, que la haga más susceptible de un trabajo crítico; así, sería igual de importante, por ejemplo, desarrollar una crítica radical en la teoría sociológica, y esto es algo que deberíamos todos tener siempre muy claro cuando nos apoyamos en los recursos que proporcionan otras disciplinas. Incurriríamos en un craso error si pensásemos que el trabajo en otras disciplinas es necesariamente más crítico que el que se desarrolla en la nuestra. Es cierto que hay algo especialmente poderoso en la Psicología como tal disciplina, pero no deberíamos renunciar a entender que nuestro trabajo crítico en ésta debe ir acompañado por una perspectiva crítica paralela sobre otras prácticas de opresión.

En los últimos veinte años, ha habido dentro de la Psicología un fuerte número de desarrollos teóricos y metodológicos que proporcionan, al menos para algunos, la apariencia de que se están dando cambios profundos y radicales en la disciplina. La manera de revisar esos desarrollos reflejará tanto la total preeminencia de Estados Unidos en la evolución de la Psicología como mi propia posición en el Reino Unido. Intentaré revisar los principales desafíos que le han surgido a la Psicología anglo-americana en todo el planeta; no obstante, sería ridículo pretender que podemos escapar tan fácilmente a la división centro-periferia que, hoy por hoy, marca tanto nuestra teoría como nuestra práctica.

DEBATE RADICALES

En los Estados Unidos, ha habido un largo y sostenido desacuerdo entre la corriente conductista -que engrosó sus filas en la década de los cincuenta con los enfoques que provenían del procesamiento de la información, de la computación y de "las ciencias cognitivas"- y una pequeña pero ruidosa oposición fenomenológica. La fenomenología fue un importante recurso para las críticas humanistas de la Psicología que aparecieron en la década de los sesenta. Los debates sobre el valor de la experimentación de laboratorio en la Psicología social durante las postrimerías de los sesenta y la "crisis" de principios de los setenta, estuvieron impregnados por la oposición entre conductismo y fenomenología e hicieron del *self*⁴ la arena en la que el conflicto entre ambas corrientes debía ser dirimido. En Gran Bretaña, por tomar un ejemplo, una de las alternativas que ofrecía el amplio abanico de "teorías de la personalidad" de los Estados Unidos, la teoría del constructo personal de Kelly, fue radicalizada y adquirió un carácter fenomenológico y social mucho más allá de lo que hasta ese momento se había podido ver en los Estados Unidos. A pesar de algunas ocasionales y duras críticas provenientes del movimiento de Psicología radical británico (Skelton-Robinson en los setenta), esta teoría se convirtió en un ele-

⁴ *N. del T.*: Al igual que ocurre con el anglicismo *mainstream*, *self* está plenamente aceptado por la comunidad académica de habla hispana. A veces, se suele traducir por "yo", pero dada la escasa adecuación que hay entre "self" y "yo", he optado por no traducir la palabra, entendiendo que el lector comprenderá el significado de la misma.

mento central para los psicólogos clínicos críticos que trabajaban en el Servicio Nacional de Salud (*National Health Service*). La tradición kelliana ha sobrevivido en grupos como *Psychology and Psychotherapy Association* (Asociación de Psicología y Psicoterapia) y en la revista *Changes*.

El humanismo, Kelly y la fenomenología permanecerán en el substrato que hay en las versiones del "nuevo paradigma" en Psicología social (Armistead, 1974; Reason y Rowan, 1981). La combinación de la fenomenología con el marxismo también nos aporta explicaciones útiles para entender la Psicología como forma de reificación (Ingleby, 1972).

Tales herramientas conceptuales estarán presentes en los movimientos estudiantiles más activos de los setenta, movimientos como *Rat, Myth and Magic* (Rata, Mito y Magia) (década de los setenta). También encontramos conexiones con asuntos "sociales" similares en la Psicología evolutiva y, en algunos casos, críticas desde un punto de vista marxista (Riley, 1978). Para muchas personas, tales como las implicadas en el Reino Unido en las publicaciones *Humpty Dumpty* y *Red Rat*, todo esto llevó a un compromiso con una teoría psicoanalítica de las relaciones objetuales más humanista, una línea de interés que conectó con el incipiente movimiento llamado Centro de Terapia de Mujeres (Eichenbaum and Orbach, 1982; Ernst y Maguire, 1987).

Desde los años setenta, tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido, encontramos una filtración de radicales de la ex-Psicología en la psicoterapia psicoanalítica. Ocurre algo similar, aunque más alarmante por su mayor grado, en culturas de habla francesa y española fuertemente influenciadas por el trabajo de Lacan. En algunos casos, el descubrimiento del psicoanálisis ha significado el descubrimiento paralelo de que los radicales son demasiado optimistas en lo que se refiere al cambio social (Craib, 1988; Richards, 1988). Ciertas revistas estadounidenses, con muy corta vida, dedicadas a la Psicología radical, o pasaron rápidamente de la crítica general de la disciplina al compromiso con el psicoanálisis, como fue el caso de *Psychology and Social Theory* (Psicología y Teoría Social) (Parker y Jones, 1981; Parker *et al.* 1981), o, pocos años más tarde, partieron de la premisa de que el psicoanálisis es la base para una crítica eficaz de la Psicología, como es el caso de *PsychCritique* (Bassin *et al.*, 1985) y ahora parece ocurrir con su sucesora *PsychCulture*.

La Psicología Social en los Estados Unidos fue también origen, durante la llamada "crisis" de la Psicología, de reflexiones sobre el carácter histórico de la propia Psicología social (Gergen 1973). Las elaboraciones de este argumento ahora inspiran la línea "socioconstruccionista", línea que posee una crítica que ha ampliado su punto de mira y acción a la Psicología en general. Las versiones de un "nuevo

paradigma" en Psicología social, que se apoyaban en el estructuralismo y las teorías del "lenguaje ordinario" (Harré y Secord, 1972; Harré, 1979), se han vuelto más ambiciosas y vindican una "segunda revolución cognitiva" -sucesora de la que desplazó al conductismo radical en los cincuenta- en la disciplina (Harré y Gillet, 1994; Gordo López y Parker, 1999). Tanto los sucesores de la vertiente fenomenológica y socioconstruccionista del movimiento de Psicología radical como los de la vertiente más estructuralista y lingüística convergen, en este momento, en sus críticas al discurso analítico de la Psicología, en el uso que hacen de las ideas postmodernas (Potter y Wetherell, 1987; Parker y Shotter, 1990) y los intentos de definir una Psicología "postmoderna" (Kvale, 1992). Los escritos "post-estructuralistas" y la discusión en profundidad del trabajo de Lacan y Foucault llegaron, en los setenta, a la Psicología británica de la mano de la revista *Ideology & Consciousness* (Ideología y Conciencia) (Adlam *et al.*, 1977). La obra *Changing the Subject* (El cambio del Sujeto) (Henriques *et al.*, 1984), que emergió de ese proyecto, después incluso de que la propia revista quebrase, se constituyó en una poderosa inspiración para aquellos que deseaban recuperar en los ochenta algo del movimiento de Psicología radical de los setenta.

Algunos de estos autores, otros no por cierto, se denominarán "psicólogos críticos". Algunos de ellos simplemente tienen interés en desarrollar una descripción más adecuada del lenguaje y del *self* y no están directamente interesados en la comprensión y cambio de las estructuras de poder que mantienen esas formas de lenguaje y personalidad en el lugar que ocupan. Aunque el feminismo, por ejemplo, fue reconocido tardíamente como fuente importante de ideas críticas en los debates sobre la posibilidad de un nuevo paradigma (Reason y Rowan, 1981), y ha habido intentos de conectar el trabajo feminista con el análisis del discurso (Wilkinson y Kitzinger, 1995), este movimiento social radical, tan importante en los debates paralelos de la Sociología o de la Política, ha sido rápidamente marginado o silenciado. El trabajo feminista, que había aparecido en la Psicología radical y en el movimiento de psicoterapia de los setenta (Brown, 1973; Radical Therapist Collective, 1974) emergió en los debates académicos de la mano de la Psicología social (Wilkinson, 1986) para ampliar su radio de acción a la práctica de la Psicología en general (Burman, 1990). El activismo de gays y lesbianas, que fue muy rápidamente reivindicado por el trabajo norteamericano más *mainstream* bajo la forma de una "Psicología Gay o de Lesbianas", en la última década, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña, ha sido un recurso y un foro importante para la gestación de envites prácticos e ideológicos contra la disciplina (Brown, 1989; Kitzinger, 1987). Dado que, sin embargo, todavía queda un enorme impulso reflexivo radical en todas esas líneas de trabajo, la Psicología radical debería esbozar conexiones entre todos esos análisis preocupados por la construcción del conocimiento psicológico y las funciones políticas de éste.

La Psicología crítica, que ya es muy sensible a la producción histórica de los conceptos y enfoques de la disciplina, debe estar atenta al hecho de que las "alternativas" sólo operan como tales alternativas en contextos muy determinados. Como botón de muestra muy general, ahí están las cuestiones referidas al "relativismo" y al "realismo", que en Psicología operan de manera muy diferente según sea el contexto en el que se plantean, y, por supuesto, no hay nada que marque qué es una posición necesariamente "radical" y qué es una posición "conservadora". La Psicología crítica no debería definirse siempre como "relativista" (aunque sea posible tratar todos los objetos de la disciplina como construcciones sociales) o siempre como "realista" (aunque se desee dar una explicación de todas las condiciones sociales subyacentes que dan origen a ciertas ideas en la disciplina) (Parker, 1998). A pesar de que la Psicología crítica puede aunar una amplia variedad de perspectivas críticas, ésta no prescribe que una posición epistemológica sea preeminente sobre la otra. Esto incluye la reflexión sobre la desactivación que a veces lleva a cabo el relativismo de algunos argumentos radicales y el aliento que otras veces da el realismo a las vindicaciones de verdad que hace la disciplina frente a sus críticos. A pesar de todo esto, una declaración sobre las ventajas y desventajas políticas de las diferentes disciplinas parece requerir algún tipo de apuesta realista.

Con respecto a los enfoques específicamente críticos, podemos encontrar situaciones en que los defensores de éstos puedan ser cómplices, en otros contextos, con las prácticas más conservadoras de la disciplina. El trabajo de Kelly, por ejemplo, es todavía una teoría de la personalidad completamente *mainstream* en los Estados Unidos, y los autores británicos más fenomenológicamente radicales y seguidores de la línea que marca el trabajo de ese autor no pueden publicar en sus revistas. Otro ejemplo es el "dialecto británico" de la Metodología-Q. En las manos del colectivo académico "Beryl Curt", inicialmente ubicado en la Universidad de Reading, este tipo de herramienta metodológica permitió un trabajo radical, muy distinto al que esta misma metodología ha generado en los Estados Unidos, y toda una inspiración para una generación de lo que ahora podría llamarse "psicólogos críticos" (Curt, 1994; Stainton Rogers *et al.*, 1995).

La fenomenología, en particular, tuvo una lamentable historia de connivencia con el régimen de *apartheid* en Sudáfrica, mientras que los enfoques experimentales y de laboratorio que estudiaban desde la Psicología social el conflicto de grupo se han constituido allí como verdaderos recursos críticos. El psicoanálisis ha gozado de prestigio y poder en la Psicología *mainstream* de algunas zonas de Escandinavia como "Psicología del ego" y como teoría lacaniana en partes de Sudamérica. En estas regiones, las alternativas radicales han tenido que mirar a otros espacios académicos para encontrar su soporte teórico. Mientras que la actividad teórica ha sido una de las importantes fuentes del trabajo radical -así ha ocurrido en Francia (Sève, 1978), o en la habitualmente llamada "Psicología Crítica", en Alemania (Tolman, 1994) y

por extensión en Dinamarca- ha operado, por otro lado, como Psicología *mainstream* en los estados burocratizados de la Unión Soviética y Este de Europa hasta la década de los noventa. En esta línea, la berlinesa *Kritische Psychologie* intentó construir una "ciencia del sujeto", y aunque su trabajo reivindicó frecuentemente la conexión con la práctica, también permitió un trabajo puramente académico y científico que no necesitó conectar con los usuarios de los servicios de Psicología (Tolman y Maiers, 1991). El rechazo de esa ciencia en particular no soluciona el problema más general que nos ocupa. También podemos mencionar que los enfoques "post-modernos" más aparentemente radicales han podido ser utilizados -la India es un ejemplo que viene al caso- para sostener prácticas culturales de opresión. Tal ejemplo muestra claramente que eso que puede parecer más ostensiblemente crítico dentro de una disciplina académica puede, llegado el caso, no constituirse en sí mismo como crítico ante la opresión que sufre la mujer en otras partes del mundo (Mitter, 1994).

EL MARGEN RADICAL

En el margen radical del interior de la Psicología están aquellos que han sacado a la luz las asunciones ideológicas y los juegos de poder de la disciplina. El desarrollo de una "reflexividad disciplinaria" en Psicología (Wilkinson, 1988) ha presentado debates y formas de organización que han sido desarrolladas en otras ciencias humanas y políticas feministas y ciertos foros institucionales, como es el caso de la revista *Feminism Psychology* (Psicología feminista), han proporcionado un espacio para iniciativas académicas y prácticas que señalaban el sexismo, heterosexismo, racismo y opresión de clase de la disciplina (Kitzinger *et al.*, 1992; Bhavnani y Phoenix, 1994; Walkerdine, 1996). La Psicología crítica, en la medida en que es posible para una actividad que incorpora hombres y mujeres trabajando para desafiar y cambiar la así llamada disciplina, es también una "Psicología feminista".

Versiónes últimas de la reflexión crítica sobre la moralidad y la política de la Psicología (Prilleltensky, 1994), la autodenominada "Psicología Crítica" (Fox y Prilleltensky, 1997) o la "Psicología Social Crítica" (Ibáñez e Íñiguez, 1997), ahora incluyen perspectivas feministas. Y a su vez, las propias perspectivas feministas en la disciplina han desarrollado una autorreflexión crítica, una deconstrucción progresiva y fuertes conexiones con la práctica (Burman, 1998; Burman *et al.*, 1995). Uno de los particulares esfuerzos de las psicólogas feministas ha sido comprometerse con el derecho a organizarse separadamente como mujeres. En algunos contextos, tales como el del Reino Unido, ha sido necesario argumentar que hay un dominio intelectual específico que requiere una organización académica diferente. En otros contextos, tales como el de Escandinavia, la organización de las mujeres en la Psicología se ha dado al abrigo de una actividad sindical, lo que ha hecho posible

conectar, más allá de la disciplina, con amplias cuestiones relacionadas con la práctica y la opresión.

En el exterior de la Psicología

Mientras se da todo esto, un importante número de críticas radicales "fuera" de la Psicología han llevado a la formulación de nuevos modelos sobre la mente y a nuevas prácticas que nos permiten entender y reconfigurar las relaciones sociales. Este "exterior" no es, por supuesto, completamente externo al así denominado "complejo-psi [de psicológico]", definido como las redes de teorías e instituciones relacionadas con la mente y el comportamiento y que configuran la cultura occidental (y el resto del mundo, ahora penetrado y organizado precisamente por esa cultura) incluye las explicaciones más diversas y "alternativas" (Ingleby, 1985; Rose, 1985). Sería más adecuado decir que los "exteriores" están, más bien, en los márgenes del complejo-psi. A veces, pocas veces, éstos escapan a las asunciones de este último, pero siempre deben adoptar y adaptar ideas que circulan alrededor de él. La Psicología crítica trabaja con esas exterioridades como aliados, exterioridades que tienen una comprensión particular de lo que hace la Psicología y, por esa razón, a veces una comprensión más sofisticada.

DIFERENTES DISCIPLINAS

Algunos de los más vibrantes recursos teóricos para las críticas internas de la Psicología, ya sea el humanismo de la Teoría Crítica o el post-estructuralismo, han sido mantenidos en disciplinas vecinas. Explicaciones del complejo-psi que descansan en el trabajo de Foucault, por ejemplo, han sido desarrolladas en la revista *Ideology & Consciousness* (Rose, 1979) para llegar más tarde a la Psicología (Ingleby, 1985). Sin embargo, el principal recurso de la reflexión crítica sobre la emergencia del complejo-psi proviene de la Sociología (Rose, 1985, 1989). Esto no nos debería llevar a idealizar los desarrollos que se dan en otras disciplinas, y una Psicología crítica debería incluir tanto la Sociología crítica como tradiciones más escépticas de la línea *mainstream* en otras disciplinas que tienen más que ver con la acción y la experiencia. La separación entre la Psicología y la Sociología es un buen ejemplo de una división netamente académica que anima a la gente a creer que lo que hacen como individuos y lo que hacen en sociedad son compartimentos separados.

Los argumentos del "nuevo paradigma" que aparecen en los setenta y del "giro discursivo" de los ochenta (éstos son sólo algunos ejemplos) saquearon descaradamente las teorías del "lenguaje ordinario" de la mente y de la "construcción social"

de la realidad que había en la Filosofía y la Sociología; y mientras esas teorías parecían realmente nuevas para muchos psicólogos/as, el hecho era que ya había un corpus importante de autores en otro lugar ayudando a los radicales. Las discusiones en la revista estadounidense *PsychCritique* o en la británica *Ideology & Consciousness*, por ejemplo, descansaban en la tradición de trabajo de la Escuela de Frankfurt o del postestructuralismo francés. Los actuales debates sobre el racismo que hay en la Psicología incluyen ejemplos concretos de análisis de revistas y manuales (Billig, 1979; Howitt y Owusu-Bempah, 1994), así como investigaciones que hablan de movimientos fascistas (Billig, 1978); sin embargo, las exploraciones conceptuales y teóricas del orientalismo y la "alteridad" que permean las imágenes psicológicas de la raza sólo se han desarrollado adecuadamente en la teoría literaria postcolonial y en los estudios culturales (Said, 1978; Spivak, 1990). Todavía es raro encontrar análisis del lugar que ocupa la Psicología en las redes de relaciones de explotación que se dan entre el mundo sobre-industrializado y el llamado "tercer mundo" (Sloan, 1990).

EN EL EXTERIOR DE LA DISCIPLINA

Innovadores recientes han leído un poco más y se han ido un poco más lejos para importar las ideas desconstruccionistas sobre la textualidad que hay en la teoría literaria y las explicaciones postmodernas que sobre el espacio se dan en algunos tipos de geografía. Los psicólogos críticos pueden viajar con ellas ocasionalmente y pueden visitar lugares lejanos y ajenos a las instituciones académicas y también, por supuesto, contemplar las contribuciones teóricas de algunas de esas personas que hacen un trabajo progresista en el mundo real. A título de ejemplo podemos citar aquí tres dominios.

En primer lugar, podemos hablar de la educación y de cómo los enfoques radicales han tendido a desarrollarse fuera de los Estados Unidos de América y Europa. En Estados Unidos y Gran Bretaña, el antiguo movimiento de la "escuela libre" privada fue una inspiración para aquellos que creyeron que podía haber mejores maneras de entender e implementar el desarrollo, pero esto tendió a desaparecer con Reagan en los ochenta. El proyecto de "concientización" como una parte de la investigación que se lleva a cabo en Latinoamérica ha proporcionado modelos alternativos de lo que podría ser el desarrollo del infante, las maneras en las que este proceso de desarrollo se extiende a través de toda la vida, sin quedar restringido a la etapa infantil, y las conexiones que siempre tienen esos procesos con la supresión o desarrollo de la conciencia política. El trabajo de Paulo Freire en Brasil y el de Orlando Fals-Borda en Colombia han tomado prestado elementos de las mejores tradiciones de la "acción-investigación", dando, sin embargo, un giro radical a las ideas norteamericanas y forjando una estrecha conexión entre la investigación, la acción y el

"empoderamiento" (*empowerment*). El enfoque general de la Investigación Acción Participante (IAP) que tan combatido ha sido en Latinoamérica también se ha desarrollado en Indonesia.

En ese trabajo encontramos importantes contribuciones metodológicas, puesto que la IAP ha sido parte de una nueva manera de producir y reflexionar sobre el conocimiento que ha conseguido romper con las nociones de la Psicología tradicional y ha conseguido fundamentar la práctica del investigador en la realidad social más allá de la determinación de la simple elección de sus textos de referencia, diferencia que ha alejado este trabajo de la "teoría fundamental" sociológica de la tradición liberal norteamericana. La politización de la Psicología educacional y social en Latinoamérica posee mucho de esta práctica de investigación participante, y allá donde ha habido ideas importadas de Europa, éstas han sido integradas y recuperadas desde esa perspectiva progresista (Montero, 1987). El trabajo del psicólogo social Ignacio Martín-Baró, en El Salvador, asesinado por el régimen militar en 1989, ha sido una inspiración muy especial (Aron y Corne, 1994; Pacheco y Jiménez, 1990). Los psicólogos/as críticos/as de allí y de aquí están en deuda con su trabajo.

En segundo lugar, podemos hablar del trabajo social (y aquí incluimos el trabajo comunitario, el trabajo en salud, en salud mental y el trabajo de ayuda y voluntariado en organizaciones no gubernamentales) y de las discusiones que desde éste se han generado sobre temáticas como la subjetividad y el cambio social que no tienen nada que ver con la Psicología *mainstream*. La Psicología como empresa académica ha estado en perpetua disputa demarcacional con la Filosofía. Sin embargo, esto no ha sido así en la práctica profesional de la Psicología, práctica que ha encontrado fundamentos para su acción en el trabajo social. Las conexiones olvidadas con la práctica del trabajo social radical podrían ayudarnos a dar vigor a la Psicología crítica. La exploración de las interrelaciones que hay entre el trabajo y la personalidad en los escritos de Lucien Sève (1978), por ejemplo, se ha desarrollado precisamente en el trabajo social radical que ha habido en el Reino Unido (Leonard, 1984). En las difíciles condiciones que tenía la Psicología radical bajo el régimen del *apartheid* en Sudáfrica, cuando la fenomenología *mainstream* de la disciplina estaba operando codo con codo con el régimen, la principal actividad de "los/as psicólogos/as críticos/as" era paralela y común a la que llevaban a cabo activistas *anti-apartheid* en las comunidades y lugares de trabajo social. En la Organización para Servicios Sociales Apropriados en Sudáfrica (OSSASA), los/las psicólogos/as no trabajaron como psicólogos, sino más bien como una parte más de un amplio movimiento de resistencia y soporte social (Nicholas, 1994). La investigación radical que exponía la tortura policial fue capaz de utilizar la retórica de la ciencia social para enmarcar y contextualizar las estadísticas y las explicaciones de las víctimas (Foster, 1987). Del mismo modo, la revista *Psychology in Society* (Psicología en Sociedad) operó como punto de resistencia para muchos activistas en Psicología y en trabajo social

más general (precisamente, después de la caída del régimen del apartheid, hubo propuestas por parte de algunos de estos activistas para crear una división de "Psicología Crítica" en la Sociedad Psicológica de Sudáfrica).

Como tercer ejemplo, podemos mencionar el abanico de desarrollos que ha habido en terapia. La demanda de terapia, como alternativa a los tratamientos farmacológicos, ha constituido una demanda humanista radical desde la década de los cincuenta. Es en esta línea que la conexión entre el interés en un tipo particular de servicio y una reflexión necesaria sobre las condiciones institucionales que lo frustran creó un contexto en el que diversas terapias, poderosas y radicales, florecieron. Tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido, el movimiento de Psicología radical aglutinó a defensores y críticos de la terapia (Brown, 1973; Radical Therapist Collective, 1974). Aquí se dio, no obstante, una paradoja: las principales críticas a la psiquiatría y a la psicoterapia han provenido de la derecha libertaria -en la que desafortunadamente tenemos que incluir a Szasz (1961)- de los Estados Unidos, antes que de la izquierda del Reino Unido, izquierda que se replegó alrededor del liberal Laing (1965) y, más tarde, siguiendo sus pasos y desplazamiento hacia la psicoterapia (Sedgwick, 1982). Esta tendencia, resistida por algunos (en *Asylum*, habría un ejemplo), ha tomado multitud de formas diferentes en diversos grupos y corrientes ideológicas, incluyo aquí el movimiento de crecimiento personal que se refleja en la revista *Self and Society* y las corrientes psicodinámicas y feministas que encontraron voz en *Humpty Dumpty* y, más tarde, en los Centros de Terapia de Mujeres. El Colectivo de Ciencia Radical del Reino Unido (1984), que fundó la editorial *Free Association*, en parte sobre la premisa de que el psicoanálisis inglés era "La-izquierda-del-centro", ha modificado de manera similar sus ambiciones políticas a lo largo de esta década (Cooper y Treacher, 1995). Incluso entre los más duros con el humanismo individualista de la terapia, se ha optado frecuentemente por alguna versión del psicoanálisis (Jacoby, 1977).

El psicoanálisis radical, en el trabajo de Marie Langer (1989) en Uruguay, Argentina, México y Nicaragua, por ejemplo, ha tendido a desarrollarse fuera de la Psicología para ser más tarde adquirido por los psicólogos. Además, en algunos casos, el psicoanálisis se ha combinado con la resistencia política, tal es el caso de los trabajos de Slavoj Žižek (1989) en Eslovenia. Sus trabajos, primero fueron debatidos en la filosofía y los estudios culturales para, más tarde llegar al foro de la Psicología. Parte de la clave que explica esta situación la encontramos en el hecho de que frecuentemente las tendencias radicales han sido silenciadas por el *establishment* psicoanalítico conservador (Jacoby, 1983). Esto también explica que los radicales hayan identificado el psicoanálisis con la represión y hayan concluido que el propio proyecto de la terapia es opresor (Rush, 1977; Masson, 1990). De nuevo, debemos tener cuidado y no imaginar que otras disciplinas ofrecen alternativas progresistas perfectamente acabadas para la Psicología, así como buscar aliados que estén traba-

jando como parte de la oposición radical en diferentes dominios académicos y prácticas profesionales.

Algunas corrientes dentro de la terapia familiar, frecuentemente lideradas por aquellos que tienen una primera formación en trabajo social, se han apoyado en ideas deconstruccionistas y discursivas para transformar la terapia sistémica en un enfoque más liberador. Las ideas deconstruccionistas pueden ser tomadas, como ocurre frecuentemente en la teoría literaria norteamericana, como el fundamento para elaborar rechazos relativistas, alegres e implacables, del compromiso político. ¿Qué es la política, dirían ellos, sino otro texto (e.g., de Shazer, 1991)? No obstante, en sitios como Australia o Nueva Zelanda, esas ideas se han utilizado para elaborar formas de terapia desmitificadora y con efectos de "empoderamiento" (White y Epston, 1990). Al igual que ocurre con los debates entre el relativismo y el realismo o con la tensión entre los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en Psicología, necesitamos traer el impulso radical de esta terapia familiar a nuestro foro, y la Psicología crítica debe acercarse al proyecto político de los terapeutas narrativos cuando éste es conectado con cuestiones de poder, abuso profesional y justicia social (Waldegrave, 1990; Epston, 1993). Precisamente, en este punto, podemos observar una ruptura radical con la terapia familiar, puesto que la familia, *per se*, no es vista como locus de patología, sino que son, concretamente, los sistemas de discurso que atrapan a las personas en familias y en una ideología centrada en la estructura familiar los que se consideran parte del problema (Parker, 1999).

En y contra la Psicología

La Psicología crítica se extiende a través del límite que separa el interior del exterior de la disciplina. Esta primera no es sólo "interdisciplinaria" en el sentido de que se apoya en argumentos que provienen de un amplio abanico de ámbitos profesionales y académicos, sino que, más bien, puede caracterizarse como "transdisciplinaria", en el sentido que cuestiona las fronteras que han establecido y vigilado los colegios e instituciones de preparación o entrenamiento que hay en la disciplina; se extiende, en definitiva, desde los márgenes más lejanos del complejo-psi hasta los centros de la Psicología. La Psicología crítica debería ser móvil y táctica en su recorrido por este terreno, y el mapa de "márgenes" y "centros" que puede resultar de tal movimiento es diferente del que ha sido trazado por los cartógrafos de la mente.

LOS MÁRGENES

Si, por el momento, dejamos al margen la desatención al desarrollo que se ha dado en diferentes culturas, es posible identificar en la Psicología tradicional dos tendencias interrelacionadas que ayudan a vigilar la frontera entre lo que es usualmente considerado "el interior" y lo que es consignado como "el exterior" de una comprensión propiamente científica. Una tendencia es la que conduce a la profesionalización de la Psicología como disciplina y al eventual estado de regulación, tanto de las cualificaciones psicológicas como del tratamiento psicológico. La otra tendencia es la exclusión de determinados grupos que son tachados de incapaces de decir nada racional sobre los procesos psicológicos porque ellos mismos son víctimas de un "culto" patológico a la Psicología. La severidad de los criterios de registro profesional en Australia no es más que una respuesta a las amenazas que los científicos, y las asociaciones psicológicas imponen. Igualmente, otros países se han convertido en entusiastas seguidores del ejemplo australiano, como la Sociedad Británica de Psicología en el Reino Unido, al acusar a la Programación Neuro-Lingüística de seguir el paradigma de la charlatanería. Para los psicólogos críticos, la cuestión no debería ser si la Programación es propiamente Psicología (aunque sepamos o necesitemos saber mejor lo absurda o peligrosa que puede llegar a ser especialmente en sus ambiciones simuladoras de lo social), puesto que estamos siempre sorprendiéndonos de que la Psicología adecuada sea cualquier cosa, sino más bien preguntarse si cualquier sistema de Psicología opera como opresor o como sistema de empoderamiento.

Incluso esas Psicologías que han sido tachadas como "culto" por parte del FBI pueden ser fuente de teorías y prácticas radicales útiles. Como la mala hierba, un culto es algo que crece en el lugar equivocado. Deberíamos preguntar ¿"equivocado" para quién? Y deberíamos preguntar si a veces no podríamos estar ante algo útil. No sentimos ningún deseo de alinearnos con el *establishment* psicológico para echar fuera del debate a aquellos/as que ofrecen algo valioso para las prácticas antirracistas, feministas o de los trabajadores (Newman y Holzman, 1993, 1997). Al mismo tiempo, procuraremos ser críticos con cada alternativa y contemplaremos el abanico de valoraciones que de este trabajo hacen los radicales (Harris, 1995).

Es importante hacer notar aquí, que la "Psicología crítica" no excluye por principio a la "Psicología-popular", sino que más bien se pregunta por las funciones políticas de ésta, así como por los contextos de esas funciones. El trabajo de Freire y Fals-Borda en América Latina, por ejemplo, es una variedad de "Psicología-popular", y así debe seguir siendo. Más que constituir los "márgenes" de nuestro universo, estos debates deberían constituirse en el centro y deberíamos atender a las actividades de la Psicología *mainstream* como si se tratase de extrañas empresas marginales que necesitan ser comprendidas y analizadas como prácticas de "culto".

LOS CENTROS

Los centros del mundo de los/as psicólogos/as críticos/as no son realmente los debates abstractos que ocurren en las revistas y publicaciones especializadas, sino las formas de autoorganización que operan en la teoría y prácticas psicológicas. Por ejemplo, los diversos grupos de autoayuda que brotan alrededor de diferentes temáticas han tenido que desarrollar otras formas de Psicología que los mantengan y ayuden. La Psicología académica, profesional y *mainstream* no es algo particularmente útil a este respecto. Así, los intentos que ha habido de volver a traer los movimientos de autoayuda a los marcos de la Psicología tradicional no han hecho otra cosa que desactivarlos. Tal es el caso de los grupos de soporte de la "esquizofrenia" que primero controlaron los psiquiatras y más tarde la industria farmacéutica (Breggin, 1991).

Uno de los mitos existentes acerca de los grupos de autoayuda es que están limitados en sus planteamientos por el contexto particular y local de sus problemas (o provincianos). Este mito es reforzado por la oposición tradicional entre la disciplina de la Psicología como "centro" y los que están fuera, como si éstos viviesen en provincias. En realidad, los debates en los movimientos de autoayuda tienen mucho que enseñar a los psicólogos/as. El movimiento de psiquiatría radical en el Reino Unido, por ejemplo, fue refundado como resultado de los intensos debates sobre las reformas que se llevaron a cabo en Italia y el experimento de Trieste, encabezado por Basaglia (1987), donde los hospitales mentales se cerraron y se reemplazaron por una serie de centros de salud mental comunitaria gestionados por los usuarios y el personal empleado.

Los primeros números de la publicación de "psiquiatría democrática" *Asylum* estaban repletos de material sobre Trieste (Jenner, 1986) y, por lo tanto, de discusiones sobre los movimientos radicales en Alemania, Grecia y, entre otros, en los Países Bajos. El trabajo de Romme y Escher (1993) sobre *hearing voice* (los que oyen voces) ha sido la inspiración para una nueva ola de activismo de antipsiquiatría muy politizado (Coleman, 1998). La Coalición de Apoyo en Estados Unidos es otro ejemplo que, a través del periódico *Dendron*, ha movilizó movimientos de autoayuda a través de Norteamérica y está ahora, vía Internet, conectando con grupos en el extranjero. Éstos son modelos de actividad de campaña y reflexión crítica sobre la práctica de la psiquiatría que los psicólogos/as críticos/as deberían compartir en la medida en que desmantelan el misterioso conocimiento especializado de la medicina o se comprometen en una "deconstrucción práctica" del conocimiento psicológico (Parker *et al.* 1995).

Precisamente en este punto, encontramos una cuestión que frecuentemente se le plantea a los/las psicólogos/as críticos/as y que vale la pena responder: ¿Cómo puede

esta reflexión crítica contribuir al conocimiento? Para responder a tal consideración, debemos mirar de nuevo nuestro mapa, en la medida en que esta cuestión revela algo sobre las orientaciones (o mapas disciplinares) que los/as psicólogos/as tradicionales utilizan y sobre las maneras que asumen estar en el centro de la disciplina. Los/as psicólogos/as imaginan que inician sus viajes en una especie de tierra seca y que luego regresan a sus instituciones, tras explorar extrañas aguas, para dar sentido a lo que han encontrado. A la Psicología tradicional le gusta pensar que es el centro de las teorías sobre la mente. Así, los debates sobre la Psicología fuera de los marcos tradicionales o el escepticismo sobre cualquier marco psicológico no puede entenderse como una contribución para el conocimiento. Los/as psicólogos/as críticos/as están en desacuerdo con relación a dos cuestiones. En primer lugar, si hay un centro en todo, entonces siempre hay múltiples centros de significado y es posible tomar separadamente un sistema intelectual y trazar la relación que hay entre las partes que lo componen y diferentes representaciones ideológicas o distintos intereses de grupos sociales.

En segundo lugar, lo normal es encontrar diversos centros de vida intelectual en una cultura, y, con más razón, cuando lo que hacemos es conectar culturas alternativas por todo el globo y producir nuevas formas de conocimiento a partir de esas conexiones. Nuestro mapa muestra la disciplina de la Psicología como algo que existe en el terreno de un grupo particular de intelectuales que han sido investidos con la difícil tarea de describir y gestionar un sistema social particular. De esta manera, se vuelve comprensible que ellos sientan que la Psicología es algo que ocurre dentro de la cabeza o, mejor aún, que sientan que es algo que ocurre más eficientemente en el interior de la cabeza del hombre blanco civilizado. En esos casos, la actividad intelectual es vista como algo bastante abstracto y los/as psicólogos/as no acostumbran a establecer conexiones entre las teorías que usan y su propia experiencia, dejando que esto le ocurra al resto de personas. Por el contrario, los/as psicólogos/as críticos/as deambulan sobre ese mismo territorio como "intelectuales orgánicos", término acuñado por Gramsci (1971) en sus escritos de prisión. Sólo ellos pueden elaborar un conjunto diferente de conceptos teórico-analíticos que sean parte de las vidas de los que viven la Psicología. Por supuesto, tal cosa significa forjar una relación diferente entre el interior y el exterior de las instituciones académicas (Mandel, 1972).

Este tipo de relación diferente es crucial si queremos prevenir a la "Psicología crítica" de la multitud de debates esotéricos que no tienen ninguna utilidad para la gente y sus encuentros con la disciplina. No estamos interesados en reclutar personas para la Psicología, ni siquiera en sus versiones más radicales, sino que deseamos implicar a muchas personas del "exterior" para construir redes y herramientas que nos permitan entender qué hace la Psicología. La Psicología crítica no pretende acabar con la fragmentación de la disciplina, más bien pretende aprehender cómo la disciplina opera en diferentes lugares y con teorías y prácticas contradictorias.

Conectando elementos para definir la psicología crítica

La Psicología crítica debería abarcar la investigación académica, la práctica profesional y la autoorganización de los usuarios de los servicios de la Psicología. Necesita, también, conectar la teoría y la práctica en cada uno de esos dominios y combatir la división entre diferentes formas de conocimiento dentro y fuera de los colegios y las clínicas. Necesitamos elementos para una definición que pueda conectar perspectivas interesantes y construir un campo de debate en el que las tensiones entre posiciones diferenciadas puedan ser discutidas. Al igual que establecemos conexiones para evitar la multitud de cebos que la Psicología nos pone en sus variadas conceptualizaciones de la persona, los elementos de una definición podrían construirse en la medida en que negociara esas trampas que la disciplina despliega.

LÍMITES

Es muy tentador sucumbir a los mitos del origen que marcan los distintos saberes y que cierran la posibilidad de una investigación escéptica. Los argumentos de que la "Psicología" sólo empieza en 1870, en Leipzig, o que la "Psicología crítica" sólo empieza en 1960, en Berlín, por citar algunos ejemplos, son trampas que rápidamente nos sitúan y limitan. Tal es la razón por la cual los enfoques críticos necesitan mantener su insistencia en que el ámbito de la Psicología es históricamente más amplio y profundo que todo eso. No descubrimos la Psicología, la vivimos y la "producimos". Lo que los/as psicólogos/as críticos/as deseamos incluir en la Psicología son los diversos caminos por los que hombres y mujeres de diferentes culturas y clases construyen y se reflejan en la acción y la experiencia. Todos estos caminos del pasado y del presente deberían constituirse en nuestras brújulas. La Psicología crítica es, por lo tanto, y antes que nada:

El examen sistemático de cómo algunas variedades de experiencia y acción psicológica son privilegiadas sobre otras y de cómo explicaciones dominantes de la "Psicología" operan ideológicamente y al servicio del poder.

A pesar de la náusea que sienten algunos/as psicólogos/as críticos/as -especialmente aquellos que utilizan el trabajo de Foucault (1980)- por el término "ideología", en la medida en que es una trampa que nos lleva a la búsqueda de una verdad enfrentada a una falsedad, necesitamos alguna noción de ideología para referirnos a las diversas maneras que tienen las ideas de trabajar al servicio del poder y operar para desorientar o despistar a aquellos que deberían sospechar que están ocurriendo cosas de dudosa índole (Eagleton, 1991). Las vindicaciones que hace la Psicología de haber realizado avances destacados en el siglo XIX, ciertamente, despistan y

desorientan a las personas respecto de "hechos" sobre la mente que son independientes de los hechos y que operan, de esta manera, ideológicamente.

RESISTENCIA

Hay otra trampa que igualmente necesitamos evitar. Ésta hace referencia tanto a la idea de que la Psicología se remonta hasta los griegos o hasta otros lejanos y exóticos lugares intelectuales, como al hecho de pensar que las aportaciones psicológicas deben recolectarse en las cuatro esquinas del mundo o mucho más lejos todavía. Esta idea lo que está planteando es que todas las pequeñas piezas del conocimiento pueden ser incorporadas en un gran cuadro, el verdadero, o, por el contrario, que todas estas pequeñas piezas ya contienen, como si de fragmentos de un holograma se tratase, ese gran cuadro en miniatura. Cuando la Psicología intenta aglutinar sea como sea todas esas ocasiones y todos esos lugares en los que la gente ha hablado sobre sí misma, asistimos, sin duda, a la emergencia de un impulso colonizador grandioso en la disciplina. Un impulso que intenta asentar en el sistema de la denominada observación científica, predicción y control, diversos tipos de comportamiento y mentalidad. Los enfoques críticos enfatizarían las sendas "particulares" que utiliza la Psicología como disciplina para construir sus objetos de estudio, así como los caminos por los que la cotidianidad siempre es capaz de desbordar los limitados modelos psicológicos. La Psicología crítica es, de este modo, y en segundo lugar:

El estudio de las formas de construcción histórica de todas las variedades de Psicología, así como el estudio del cómo las distintas Psicologías alternativas pueden confirmar o resistir las asunciones ideológicas de los modelos hegemónicos o *mainstream*.

A pesar de que los/as psicólogos/as críticos/as siempre debatirán las ventajas y desventajas del término "ideología", la presencia de éste, y de su debate, conllevará permanentemente la noción de que existe posibilidad y potencial de resistencia. Siempre hay algún espacio dentro o fuera para el trabajo crítico, y ese trabajo crítico, precisamente, está ligado, de alguna manera, a los intereses de todos aquellos que están afectados por la Psicología, ligado a todos esos que toman conciencia de lo que la Psicología les ha estado haciendo.

CULTURA PSICOLÓGICA

Cada una de las trampas que la disciplina presenta, bien sea ignorando cualquier cosa que provenga del exterior como si fuese irrelevante o, por el contrario, incorporándolo todo pero traducéndolo a los términos de la misma, está, a su vez, ro-

deada por otro conjunto de trampas que acechan a los que consiguen escapar de las primeras.

Cuando los radicales en la Psicología observan qué es lo que se está haciendo fuera de los límites de la disciplina, dirigiendo la mirada hacia esas cosas que la Psicología deja fuera por ser demasiado diferentes o hacia las cosas que la Psicología atrae por pensar que son idénticas a su objeto de estudio, corren el riesgo de caer en brazos de la llamada cultura psicológica. El sentido común en la cultura psicológica contiene todas esas cosas que profundamente "conocemos" sobre nosotros mismos y todas esas cosas que sentimos como verdades incuestionables. Sin embargo, esto no es más que un gran error en la medida en que este sentido común está recubierto por las representaciones ideológicas del *self* y del otro que estructuran nuestra aparente Psicología espontánea. La ideología, precisamente, no es que sea operativa porque ofrezca explicaciones gratamente aceptables o fácilmente criticables, sino que es operativa porque satura el sentido común. Las diferencias de género, las peculiaridades raciales, la ansiedad sobre el propio cuerpo o las sexualidades de otros pueblos no son más que los temas que informan a nuestra Psicología con mecanismos que reproducen patrones de exclusión, patologías y poder, y cada uno de estos temas nos llega a nosotros a través del sentido común.

Por lo tanto, necesitamos iluminar esos caminos por los que la Psicología como disciplina penetra en el sentido común, esas sendas por las que las asunciones ideológicas sobre la mente, el comportamiento y la naturaleza humana que están condensadas en la disciplina alcanzan lo cultural y, en definitiva, iluminar los recursos que utiliza la gente para pensar sobre ella misma en su cotidianidad y los esfuerzos que hacen para resolver los problemas que ésta va presentando. Hoy en día, el poder de los expertos en Psicología y de las instituciones de la cultura contemporánea sigue estando en una posición de privilegio debido a la irresistible legitimación ideológica que nos proporciona el sentido común y, en este sentido, muchas veces el lado más disciplinario de la Psicología se vuelve algo meramente aparente. La coerción y el abuso pueden ser los pequeños frutos del conocimiento psicológico *in extremis*, pero debemos prestar también atención a la disciplina que se articula a partir de la razón mundana o sentido común. La Psicología crítica, en tercer lugar y recogiendo todo esto, es:

El estudio de las formas de vigilancia y autorregulación de la cotidianidad, así como el estudio de los caminos por los que la cultura psicológica opera más allá de las fronteras de la práctica profesional y académica.

Lo que están enfatizando los/las psicólogos/as críticos/as con esta cuestión es, precisamente, la manera que tiene el poder de estructurar la participación de las personas en relaciones e instituciones de opresión, y la manera que tiene de producir

activamente, desde ese fundamento, lo que las personas sienten como prácticas "alternativas". Prácticas que, sin embargo, encadenan a tales personas a un poder que piensan que sólo fluye de arriba abajo (Foucault, 1980).

LA PSICOLOGÍA COTIDIANA COMO RECURSO

Por otro lado, la Psicología intenta habitualmente releer sus descripciones del comportamiento desde el sentido común y desde las actividades de cualquier otra cultura, y así suele caer en la tentación de responder redefiniendo cuidadosamente los límites de la disciplina y mostrando su completa irrelevancia para la vida que hay fuera del laboratorio. Podríamos invitar a nuestros colegas a que realicen una investigación psicológica menos opresiva y, por ejemplo, a que lleven a cabo sus experimentos en situaciones que no reclamen ninguna generalidad más allá del grupo y las circunstancias en las que se llevaron a cabo. Tal invitación, sin embargo, podría operar como una estrategia de limitación peligrosa puesto que no explica las razones por las que la Psicología es tan "eminente" aplicable en la sociedad moderna. Aquí, el sentido común podría aparecer como algo protegido de la Psicología; sin embargo, tendríamos también el efecto, desafortunadamente, de proteger a la "Psicología" como si de un dominio científico o intelectual distintivo y ajeno al sentido común se tratase.

La Psicología está poblada de explicaciones cotidianas sobre el funcionamiento de lo mental y habitualmente digiere el sentido común para después presentarlo (o "devolverlo" en el sentido digestivo) como algo pretendidamente extraordinario. El conocimiento popular, lo que la gente sabe, suele ser tomado por la Psicología para luego devolvérselo. Una manera de romper esta cadena alimenticia es convertir a las personas en productores autosuficientes que se nieguen a dar un estatus privilegiado al conocimiento psicológico como si éste fuese maná divino. Por lo tanto, en cuarto lugar, podemos decir que la Psicología crítica es:

Explorar cómo la "Psicología popular" estructura cada día el trabajo profesional y académico en la Psicología y cómo las actividades cotidianas pueden proveernos con las bases para resistir a las prácticas disciplinarias contemporáneas.

El compromiso con las formas de explicación cotidiana, que las personas utilizan para entenderse a sí mismas, conlleva el riesgo de caer en el peor de los relativismos, pero es un riesgo que debemos correr si realmente estamos abiertos a las contradicciones políticas que yacen en el corazón de la vida privada. Estamos interesados en desarrollar una crítica autorreflexiva de la Psicología que esté históricamente situada y que también sea capaz de revelar los caminos que utilizan las prácticas pedagógicas de la Psicología académica, bien para "separar" el conocimiento

útil que hay en el sentido común y volverlo un conocimiento "experto" y que las personas lo sientan como algo ajeno a sus experiencias, o bien para "relegar" el conocimiento útil del dominio del sentido común y que la gente lo sienta como algo completamente inútil.

Tomar conciencia de las trampas que esperan a los/las psicólogos/as y a sus aliados que desean ser críticos no es suficiente, tal cosa sólo expone los escollos que individualmente cada psicólogo/a tendrá que evitar. La teoría no necesita ser más misteriosa que la propia Psicología, y todos aquellos implicados en una Psicología crítica necesitarán una buena dosis de teoría para entender y dar sentido a todo lo que ocurre a su alrededor. La teoría que necesitamos, no obstante, debe fundamentarse en la experiencia de los que sufren la Psicología y debe estar conectada con la acción dirigida a cambiar ese estado de cosas.

Conclusiones

Deberíamos tomarnos muy en serio cualquier crítica de la Psicología, cualquier desafío a la ideología y al poder, puesto que sólo sobre esas bases seremos capaces de conectar la diversidad de actividades radicales que hay dentro y fuera, en y contra la disciplina, y construir un campo de debate en el que las diferentes posiciones teóricas y las iniciativas prácticas puedan desarrollarse, discutirse y elaborarse. La actividad crítica no puede ser llevada a cabo por individuos que trabajen independientemente y esa es, precisamente, la razón por la cual los/las psicólogos/as críticos/as necesitan de sus propias instituciones. Éstas incluyen a revistas como *Asylum*, *Nordiske Udkast*, *Psychology in Society* y *Annual Review of Critical Psychology* y organizaciones como Psychology Politics Resistance (Psicología Política Resistencia) (PPR). La identidad del psicólogo/a crítico/a en estas organizaciones viene dada por el esfuerzo de comprender cómo la Psicología opera y no por su pertenencia a un club o asociación que piensa lo que él o ella ya saben. En ese sentido, la Psicología crítica debería consistir en un empeño teóricamente intenso y ampliamente práctico.

Bibliografía

- ADLAM, D. [et al.] (1977): "Psychology, ideology and the human subject". En: *Ideology & Consciousness*, 1, 5-56.
- ARMISTEAD, N. (1974): *Reconstructing Social Psychology*. Harmondsworth: Penguin.

- ARON, A. & CORNE, S. (comp.) (1994): *Writings for a Liberation Psychology: Ignacio Martín-Baró*. Harvard: Harvard University Press.
- BASAGLIA, F. (1987): *Psychiatry Inside Out: Selected Writings of Franco Basaglia*. New York: Columbia University Press.
- BASSIN, D. [et al.] (1985): "Introducing PsychCritique". En: *The International Journal of Critical Psychology and Psychoanalysis*, 1 (1), ii.
- BHAVNANI, K.-K. & PHOENIX, A. (1994): Shifting Identities Shifting Racisms, Special Issue. En: *Feminism & Psychology*, 4, (1).
- BILLIG, M. (1978): *Fascists: A Social Psychological View of the National Front*. London: Harcourt Brace Jovanovich.
- (1979): *Psychology, Racism and Fascism*. Birmingham: Searchlight.
- BREGGIN, P. (1991): *Toxic Psychiatry*. New York: St. Martin's Press.
- BROWN, L. S. (1989): "New voices, new visions: toward a lesbian/gay paradigm for psychology". En: *Psychology of Women Quarterly*, 13, 445-458.
- BROWN, P. (comp.) (1973): *Radical Psychology*. New York: Harper and Row.
- BURMAN, E. (comp.) (1990): *Feminists and Psychological Practice*. London: Sage.
- (comp.) (1998): *Deconstructing Feminist Psychology*. London: Sage.
- BURMAN, E. [et al.] (1995): *Challenging Women: Psychology's Exclusions, Feminist Possibilities*. Buckingham: Open University Press.
- COLEMAN, R. (1998): *Revolutionary politics and mental health*. Stockport: Handsell.
- COOPER, A. & TREACHER, A. (1995): "Free Associations, truth, morality and engagement". En: *Free Associations: Psychoanalysis, Groups, Politics, Culture*, 5(1), 1-9.
- CRAIB, I. (1988): "The Personal and Political: 20 Years On". En: *Radical Philosophy*, 48, 14-15.
- CURT, B. C. (1994): *Textuality and Tectonics: Troubling Social and Psychological Science*. Buckingham: Open University Press.
- EAGLETON, T. (1991): *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- EICHENBAUM, L. & ORBACH, S. (1982): *Outside In...Inside Out: Women's Psychology, A Feminist Psychoanalytic Account*. Harmondsworth: Penguin.
- EPSTON, A. (comp.) (1993): Professional Sexual Abuse Special Issue, *Dulwich Centre Newsletter*, 3/4.
- ERNST, S. & MAGUIRE, M. (comp.) (1987): *Living with the Sphinx: Papers from the Women's Therapy Centre*. London: Women's Press.
- FOUCAULT, M. (1980): *Power/Knowledge*. Sussex: Harvester Press.
- FOSTER, D. (1987): *Detention and Torture in South Africa*. London: James Currey.
- FOX, D. & PRILLELTENSKY, I. (comp.) (1997): *Critical Psychology: An Introduction*. London: Sage.
- GERGEN, K. J. (1973): "Social psychology as history". En: *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309-320.

- GORDO LÓPEZ, A.J. & PARKER, I. (comp.): (1999) *Cyberpsychology*. Basingstoke: Macmillan.
- GRAMSCI, A. (1971): *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.
- HARRÉ, R. (1979): *Social Being: A Theory for Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- HARRÉ, R. & GILLETT, G. (1994): *The Discursive Mind*. London: Sage.
- HARRÉ, R. & SECORD, P. F. (1972): *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- HARRIS, B. (1995): "Psychology and Marxist Politics in America". En: PARKER, I. y SPEARS, R. (comp.) *Psychology and Society: Radical Theory and Practice*. London: Pluto Press.
- HENRIQUES, J. [et al.] (1984): *Changing the Subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London Methuen.
- HOWITT, D. & OWUSU-BEMPAH, J. (1994): *The Racism of Psychology: Time for Change*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- IBAÑEZ, T. & IÑIGUEZ, L. (comp.) (1997): *Critical Social Psychology*. London: Sage.
- INGLEBY, D. (1972): "Ideology and the human sciences: some comments on the role of reification in psychology and psychiatry". En: PATEMAN, T. (comp.): *Counter Course: A Handbook for Course Criticism*, pp. 51-81. Harmondsworth: Penguin.
- INGLEBY, D. (1985): "Professionals as socializers: the "psy complex"". En: *Research in Law, Deviance and Social Control*, 7, 79-109.
- JACOBY, R. (1977): *Social Amnesia: A critique of conformist psychology from Adler to Laing*. Hassocks, Sussex: Harvester Press.
- . (1983): *The Repression of Psychoanalysis*. New York: Basic Books.
- JENNER, A. (1986): "Italy and the legitimation of psychiatry". En: *Asylum*, 1 (1), 4-5.
- KITZINGER, C. (1987): *The Social Construction of Lesbianism*. London: Sage.
- KITZINGER, C.; WILKINSON, S.; PERKINS, R. (1992): Heterosexuality, Special Issue. En: *Feminism & Psychology*, 2, (3).
- KVALE, S. (comp.) (1992): *Psychology and Postmodernism*. London: Sage.
- LAING, R. D. (1965): *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin.
- LANGER, M. (1989): *From Vienna to Managua*. London: Free Association Books.
- LEONARD, P. (1984): *Personality and Ideology: Towards a Materialist Understanding of the Individual*. London: Macmillan.
- MANDEL, E. (1972): "The changing role of the bourgeois University". En: PATEMAN, T. (comp.): *Counter Course: A Handbook for Course Criticism*. Harmondsworth: Penguin.
- MASSON, J. M. (1990): *Against Therapy*. Londres: Fontana.

- MITTER, S. (1994): "What women demand of technology". En: *New Left Review*, 205, 100-110.
- MONTERO, M. (comp.) (1987): *Psicología Política Latinoamericana*. Caracas: Editorial Panapo.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (1993): *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. London: Routledge.
- . (1997): *The End of Knowing: A New Developmental Way of Learning*. Londres: Routledge.
- NICHOLAS, L. (comp.) (1994): *Psychology and Societal Transformation in South Africa*. Cape Town: David Philip.
- PACHECO, G. y JIMÉNEZ, B. (comp.) (1990): *Ignacio Martín-Baró (1942-1989): Psicología de la Liberación Para America Latina*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PARKER, I. (comp.) (1998): *Social Constructionism, Discourse and Realism*. London: Sage.
- . (comp.) (1999): *Deconstructing Psychotherapy*. Londres: Sage.
- PARKER, I. [et al.] (1995): *Deconstructing Psychopathology*. London: Sage.
- PARKER, I. & SHOTTER, J. (comps.) (1990): *Deconstructing Social Psychology*. London: Routledge.
- PARKER, L. & JONES, E. (1981): "Breaking the neopositivist stranglehold". En: *Psychology and Social Theory*, 1, 1-5.
- PARKER, L.; JONES, E.; WEXLER, P. (1981): "Critical Directions: Psychoanalysis and Social Psychology". En: *Psychology and Social Theory*, 2, 1-3.
- POTTER, J. & WETHERELL, M. (1987): *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- PRILLELTENSKY, I. (1994): *The Morals and Politics of Psychology: Psychological Discourse and the Status Quo*. New York: SUNY Press.
- RADICAL SCIENCE COLLECTIVE (1994) (ed.): *Free Associations: Psychoanalysis, Groups, Politics, Culture* (Pilot Issue) [y En: *Radical Science*, 15, 5-7].
- RADICAL THERAPIST COLLECTIVE (comp.) (1974): *The Radical Therapist*. Harmondsworth: Penguin.
- RAT, MYTH AND MAGIC (1970s n.d.): *Rat, Myth and Magic: A Political Critique of Psychology*.
- REASON, P. & ROWAN, J. (comp.) (1981): *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester: Wiley.
- RICHARDS, B. (1988): "The Eupsychian Impulse: Psychoanalysis and Left politics since 68". En: *Radical Philosophy*, 48, 3-13.
- RILEY, D. (1978): "Developmental psychology, biology and Marxism". En: *Ideology & Consciousness*, 4, 73-92.
- ROMME, M. & ESCHER, A. (1993): *Accepting Voic*. London: MIND.

- ROSE, N. (1979): "The psychological complex: mental measurement and social administration". En: *Ideology & Consciousness*, 5, 5-68.
- (1985): *The Psychological Complex: psychology, politics and society in England 1869-1939*. London: Routledge and Kegan Paul.
- (1989): *Governing the Soul: the shaping of the private self*. London: Routledge.
- RUSH, F. (1977): "The Great Freudian Cover-Up". En: *Trouble and Strife*, 4, 29-32.
- SAID, E. (1978): *Orientalism*. New York: Random House.
- SAMPSON, E. E. (1981): "Cognitive Psychology as Ideology". En: *American Psychologist*, 36 (7), 730-743.
- SEDGWICK, P. (1982): *Psychopolitics*. London: Pluto Press.
- SÈVE, L. (1978): *Man in Marxist Theory and the Psychology of the Personality*. Hassocks, Sussex: Harvester Press.
- DE SHAZER, S. (1991): *Putting Difference to Work*. New York: W. W. Norton.
- SKELTON-ROBINSON, M. (1970): "George Kelly; another nasty liberal". En: *Rat, Myth and Magic*, 20-22.
- SLOAN, T. (1990): "Psychology for the Third World?". En: *Journal of Social Issues*, 46(3), 1-20.
- SPIVAK, G. C. (1990): *The Post-Colonial Critic*. London: Routledge.
- STAINTON ROGERS, R. [et al.] (1995): *Social Psychology: A Critical Agenda*. Cambridge: Polity Press.
- SZASZ, T. (1961): *The Myth of Mental Illness*. New York: Harper & Row.
- TOLMAN, C. (1994): *Psychology, Society and Subjectivity: An Introduction to German Critical Psychology*. London: Routledge.
- TOLMAN, C. & MAIERS, W. (comp.) (1991): *Critical Psychology: Contributions to an Historical Science of the Subject*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALDEGRAVE, C. (1990): "Just Therapy". En: *Dulwich Centre Newsletter*, 1: 6-46.
- WALKERDINE, V. (comp.) (1996): "'On class', Special Issue". En: *Feminism & Psychology*.
- WERTZ, F. J. (1994): "Of rats and psychologists: a study of the history and meaning of science". En: *Theory and Psychology*, 4(2), 165-197.
- WHITE, M. & EPSON, D. (1990): *Narrative Means to Therapeutic Ends*. Adelaide: Dulwich Centre Press.
- WILKINSON, S. (comp.) (1986): *Feminist Social Psychology: Developing Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- _____. (1988): "The role of reflexivity in feminist psychology". En: *Women's Studies International Forum*, 11(5), 493-502.
- WILKINSON, S. & KITZINGER, C. (comp.) (1995): *Feminism and Discourse*. London: Sage.
- ŽIŽEK, S. (1989): *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso.

OTROS TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Plan Regional de Compensación Educativa
Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2003-2004
Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital
Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región
Botiquín de Plástica
Superdotación y adolescencia
Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I “Enséñame a cuidarme”
Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II “Enséñame a colaborar en casa”
Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III “Enséñame a moverme por el mundo”
Actas del Seminario: “Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad”
La percepción de los jóvenes ante la discapacidad
Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual
Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil
Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid
Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria
Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria
La enseñanza del español como segunda lengua a través de *Marinero en Tierra*
Mujer y sobredotación: intervención escolar
Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos
Lectura y escritura en contextos de diversidad
La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa
Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños
Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas
Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. Madrid:
encrucijada de culturas (CD ROM)
Acto de presentación del Programa “Madrid: encrucijada de culturas”. (Recopi-
lación multimedia y 3 CD ROM)
¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la
Inclusión

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2003-2004
II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas
III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI
IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos
retos
Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional
De las transferencias educativas a la ley de calidad de la educación. La educación de
las personas adultas en la Comunidad de Madrid
Guía del alumno. Tecnologías de la información

REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos
Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios
Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos
Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de
Personas Adultas
Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la Educación de
Personas Adultas
Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la Educación de
Personas Adultas
Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta
Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA
Nº 15. Contiene el monográfico: La mujer y la Educación de Personas Adultas

TALLERES OPERATIVOS

Geriatría
Vidrieras
Joyería
Cocina
Restauración de muebles
Patronaje y confección
Taller de auxilliar de ayuda a domicilio

OBRAS EN COEDICIÓN

Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coedición con la FMM)

Garantía social, formación y empleo (en coedición con la FMM)

Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)

Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba. Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)

Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)

Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)

Números 1, 2, 3 y 4 de la revista *De todo un poco* (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

El valor de ser superdotado (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria