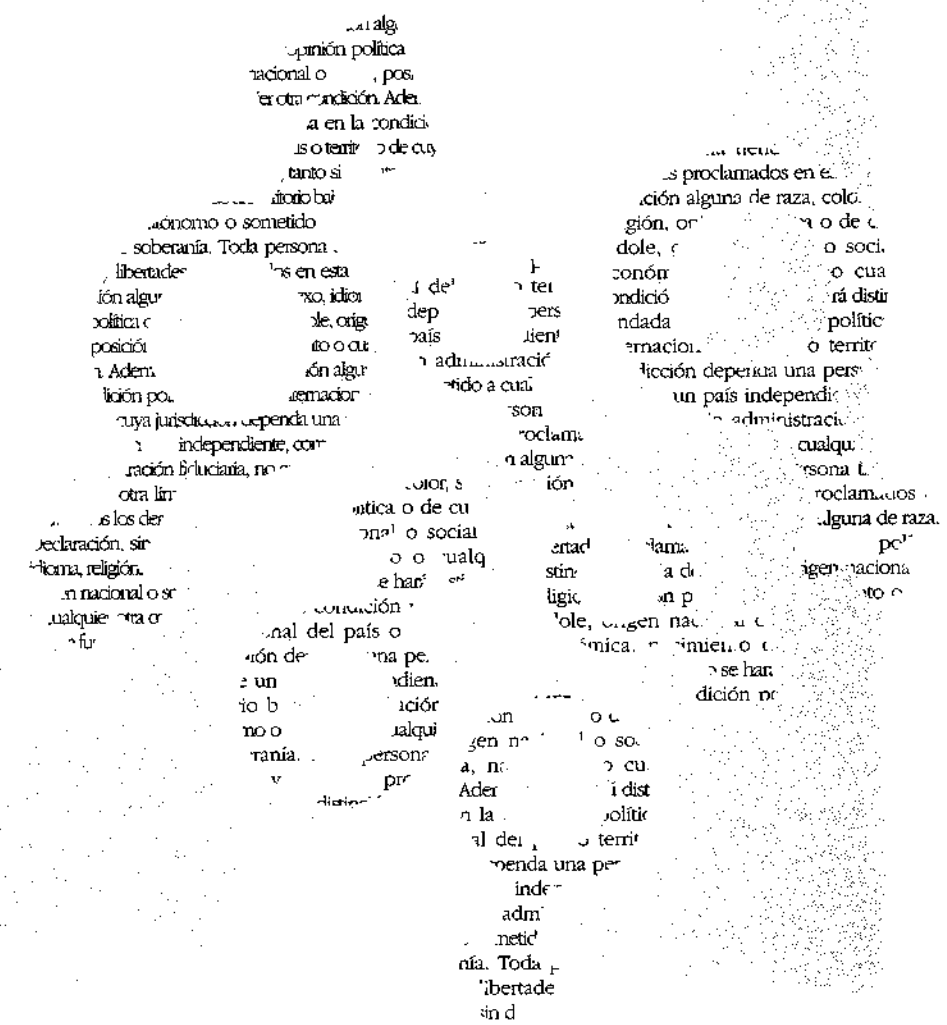


Ofrecer claves al profesorado desde la experiencia educativa para empezar a cambiar la mirada es la pretensión de este libro. Con este fin, las autoras han conversado con maestras, educadoras, profesoras y profesores cuya experiencia desafía la gravedad de lo normativo. Partiendo de la idea de que chicas y chicos tienen realidades diferentes, se han socializado de manera distinta y experimentan sus vivencias y aprendizajes de forma singular; a lo largo de estas páginas se entiende la coeducación como una teoría y una metodología transversal que penetra en el proceso de enseñanza-aprendizaje e invita, a través de escenas de prácticas educativas reales, a reflexionar sobre el sexismo y la homofobia, que se cue-
lan de manera sutil y cotidiana. Todo cobra importancia a la hora de plantear una Escuela inclusiva, que valore la diversidad y busque la equidad de oportunidades de chicas y chicos: las metodolo-
gías de aprendizaje, la atención a la diversidad, el lenguaje que emplean docentes y materiales curriculares, los espacios escola-
res, el currículo oficial y oculto de los textos, la importancia de la cultura audiovisual en los procesos de las nuevas generaciones, la orientación laboral y profesional, y la educación afectivo-sexual.

Pandora Mirabilia es una cooperativa de trabajo formada por mu-
jeres con mirada feminista e interdisciplinar. Una de sus líneas
principales de trabajo es la *educación en la comunicación*, a través
de: el análisis crítico y con perspectiva de género de los mensa-
jes audiovisuales; la capacitación en radio y vídeo y otras tecnolo-
gías de la información y la comunicación (TICS); y la producción
de materiales escritos y audiovisuales para promover relaciones de
buen trato y equidad entre mujeres y hombres, teniendo en cuen-
ta la diversidad cultural y social.



PANDORA MIRABILIA



educadoras y de otras personas dedicadas a la docencia, que nos sirven para reflexionar sobre cómo a veces se cuele el sexismo y se normaliza.

3. El último apartado es un postre de propuestas (*lo que proponemos*). Comenzamos con proposiciones *desde la experiencia* de personas y centros cuya práctica educativa supone un desafío al sexismo normalizado y nos proponen nuevas formas de hacer coeducativas. Y cerramos con algunas *claves* muy concretas para encarar la práctica educativa con pequeños grandes cambios.

Empezar a mirar de otra forma y poner en tensión muchas prácticas educativas donde el sexismo se cuele y se normaliza es la pretensión de este libro. A través de escenas y experiencias propositivas aderezadas con nociones teóricas de muchas personas, mujeres especialmente, que llevan tiempo reflexionado sobre coeducación, y algunos "enganches" de actualidad son la materia prima de este libro. Es un placer compartir este saber colectivo.

Mirabilia, P. (2011). poner en el centro la relación didáctica y metodología. La coeducación en la escuela del siglo XXI. (pp. 29-48).

CAPÍTULO 1

PONER EN EL CENTRO LA RELACIÓN. DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

La vuelta al cole: nuevas normas

Una nueva ley endurece el castigo por agredir a los maestros

Los docentes serán autoridad pública en la región [...] El proyecto de ley, que llegará en las próximas semanas a la Cámara regional, recogerá, entre otras medidas, esta vieja reivindicación de algunas asociaciones de maestros, según fuentes del Gobierno regional. Al ser reconocidos como autoridad pública, los profesores —al igual que jueces, policías o, por ejemplo, los pilotos y marinos al mando de una nave— cuentan con una protección especial. La agresión a uno de ellos está tipificada por el Código Penal como atentado contra la autoridad en los artículos 550 a 553, que recogen penas de prisión de dos a cuatro años [...].

El País, Madrid, 15 de septiembre de 2009

Es miércoles por la tarde y el otoño empieza a asomarse por la ventana: con su viento y su frío. Estamos resguardadas, tomando un té con Ana y Milagros, dos mujeres que han dedicado gran parte de su vida a la docencia y que ahora, fuera de las aulas, siguen investigando, pensando y compartiendo experiencias en torno a la educación. En sus ojos y sus palabras vemos la pasión por una actividad a la que le dedican cuerpo y alma, con la convicción de que en la relación entre maestra-maestro y alumnado está la clave de todo. Ponemos sobre la mesa la noticia de *El País* que habla de la propuesta de convertir al profesorado en *autoridad pública* para así dotarle de una *protección especial*. Ana sonríe y niega con la cabeza: "No están hablando de autoridad —nos dice—, sino de autoritarismo. Están pidiendo que se les respete pase lo que pase, y para eso quieren darles poder de sancionar, de expulsar; una forma muy masculina de imponerse. Están tratando de recuperar un poder patriarcal"¹. Milagros asiente y comenta, además, que el poder, el autoritarismo, genera miedo, mientras que la autoridad se basa en el deseo. Nos adentramos así en una reflexión sobre las figuras del

profesorado y del alumnado, sobre la relación que se establece entre ellas y sobre los principios que deberían regular dicha relación. A partir de su experiencia han podido comprobar que si aumentas el poder a los y las docentes, el alumnado puede que obedezca, pero lo hará para evitar el castigo, el suspenso o la reprobación. Ese poder es una vía por la cual el profesorado se impone sobre el alumnado. Pero si conviertes la relación en una relación de confianza y la llenas de un contenido, no de poder, sino de autoridad, se consigue que el alumnado escuche y participe movido más por el deseo que por evitar la sanción. Una docente adquiere autoridad cuando se la otorgan sus alumnas, porque la ven como un referente; alguien en quien confiar, a la que escuchar y de la que aprender. Nos quedamos con una imagen: niños, niñas y adolescentes no son personas conflictivas y problemáticas que tengan que ser gobernadas por leyes, imposiciones y castigos cada vez más severos, sino individualidades que están en un proceso de desarrollo emocional, físico y cognitivo particular, a veces complicado, que necesitan referentes adultos que les hablen, confíen en ellos y les escuchen.

Esta imagen nos evoca otra, conocida a partir de la lectura, lejana en el espacio y el tiempo, pero que, sin embargo, se nos convierte de repente en un cuadro de actualidad. Inglaterra, años cincuenta. En medio de una línea educativa donde gobierna la disciplina y el castigo, Alexander S. Neil relata su experiencia al frente de la escuela Summerhill, creada en 1921 bajo el propósito de criar en libertad, porque, como explica repetidamente, "la libertad funciona"². Esta libertad se sustenta en "la firme convicción de que el niño es un ser bueno, y no lo contrario" (Alexander S. Neil, 1960: 20), lo que supone en sí mismo un punto de partida radicalmente opuesto a la Escuela tradicional del momento.

La relación en la práctica educativa

La educación —por parte del centro educativo— es mucho más que la transmisión de información y contenidos. Mucho más que la dotación de destrezas cognitivas y físicas para convertir al alumnado en personas competentes en el mundo adulto. La educación incluye aprender a sentir, a vivir, a relacionarnos, a expresarnos, a resolver nuestros conflictos, a poder elegir, a escuchar, a ser escuchadas y escuchados, a ganar autonomía, a saber respetar. Bajo este prisma, el punto de partida es fundamental: la educación es una relación —pero no una relación cualquiera— entre las personas educadoras y el alumnado.

La persona lectora, que tenga experiencia en Educación formal o no formal con chicas y chicos en contextos difíciles, puede pensar que todas estas ideas son muy bonitas en el papel, que la realidad no es tan fácil y requiere de muchas medidas disciplinarias, de orden y control. Los centros educativos son reflejo de una sociedad con muchos problemas: conflictos mal resueltos, violencia, agresiones, frustraciones, falta de motivación, etc. Las aulas masificadas y diversas, la falta de medios personales y materiales para adaptarlas a los continuos cambios, los programas de contenidos intensivos que exigen que cada hora de clase tenga el máximo de productividad, los exámenes, las notas y los resultados, son sólo algunos factores.

También a nosotras nos surgen muchas preguntas: en esos contextos ¿son estas propuestas medidas viables?, ¿es posible generar climas de confianza y aprendizaje en aulas masificadas, poco cohesionadas, y basar la educación en el diálogo, donde el alumnado no está acostumbrado a escuchar, a ser escuchado ni a participar? Nos hemos puesto en el peor de los escenarios, pero son preguntas que nos valdrían también para aulas ordinarias y consideradas *no problemáticas*. En estos casos ¿tienen tiempo las maestras y los maestros de dedicarse a la relación educativa en lugar de ceñirse a la programación de temas y contenidos? En cualquiera de ellos vamos encontrando respuestas por el camino. Laura Latorre, educadora social *por vocación*, explica cómo en situación de conflicto en el aula le ha funcionado siempre mejor el acercamiento y la comprensión con el alumnado que la toma de medidas disciplinarias y represivas.

Tener en cuenta la relación en el aula es parte central de las propuestas coeducativas que nacen del feminismo y otras corrientes de pedagogía crítica. Estas propuestas incluyen transformar las metodologías de aprendizaje, cuestionar el autoritarismo en el que se coloca muchas veces el profesorado y proponer nuevas formas de autoridad, así como la creación de nuevas vías de participación, organización y toma de decisiones en los centros escolares donde tengan cabida todos los agentes de la comunidad educativa, especialmente las mujeres (alumnas, profesoras y madres).

Hacia las comunidades de aprendizaje

Por sí sola, la Escuela no puede conseguir que esta escuela soñada sea una realidad. El profesorado, por sí solo, tampoco. Y, sin embargo, hasta ahora las reformas educativas se han orientado hacia la intervención curricular

por parte del profesorado, sin tener en cuenta otros agentes sociales de la comunidad. ¿Por qué no poner la Escuela en el centro de la comunidad? Esto significaría hacer de los distintos agentes de la vida comunitaria corresponsables en la educación de las personas, o cuanto menos, abrirles la posibilidad de participar.

El primer agente en el que pensamos es en las familias de los alumnos y alumnas. No es casual que las experiencias educativas que hemos conocido con mejores resultados son aquellas en las que las familias han participado activamente. Diversos estudios y la propia legislación establecen una correspondencia entre implicación de aquéllas en la vida educativa y éxito escolar. Pero es necesaria una intencionalidad: articular mecanismos que favorezcan la participación de las familias, teniendo en cuenta las desigualdades de género y otras desigualdades sociales.

No obviamos que el diagnóstico es complicado. Cada vez es más difícil implicar a los padres y a las madres en la educación —especialmente en Secundaria— en una sociedad donde los cuidados no están valorados y son incompatibles con las jornadas laborales. La incorporación masiva de las mujeres en el mercado laboral no ha ido acompañado de un reparto de las tareas de cuidados, no sólo las domésticas, sino las relativas a la educación de los hijos e hijas; la presencia de las madres sigue siendo mayoritaria en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) y son ellas las que siguen haciéndose cargo de la relación con el profesorado.

Si queremos poner la educación en el centro de la vida comunitaria, hay que mencionar la responsabilidad del profesorado. Carlos Fernández, profesor del IES Salvador Allende, advierte que el profesorado muchas veces no facilita la participación de las familias, sino todo lo contrario: "Si no ven que el profesorado invita con agrado y convencido de que su participación puede ayudarnos a mejorar la convivencia escolar, no van a venir. También es muy importante que valoremos su aportación"³. Este profesor forma parte de la comisión de participación del grupo Turkana, un colectivo madrileño de profesoras y profesores muy comprometidos con una educación pública y de calidad. Turkana entiende que el centro escolar es un servicio público para toda la comunidad, incluidas las familias, que también pueden aprender a educar, motivo por el cual han impulsado la Escuela de Madres y Padres, un mecanismo habitual en tramos como Infantil y Primaria pero algo más inusual en Secundaria. Además de organizar charlas sobre temas de interés para las familias —como sobre gestión no violenta de conflictos—, el reto que se plantea el grupo de participación del IES Salvador

Allende es establecer una colaboración del profesorado y las familias, y que éstas tengan autonomía, que puedan organizarse en comisiones de padres y madres, como existen comisiones del profesorado. También conciben al alumnado como un agente de cambio y apuestan por la conformación de grupos autónomos de estudiantes que se impliquen en la vida educativa del centro.

Algunos centros educativos no sólo se han planteado integrar a las familias y al alumnado, sino a otras personas voluntarias a través de metodologías transformadoras. Es el caso de los *Grupos Interactivos*, una metodología de *aprendizaje dialógico* basada en la cooperación, donde la clase se divide en equipos rotativos con una persona tutora, el profesor o la profesora regular, y el personal voluntario. Esto permite que se mezclen distintos niveles de aprendizaje que van rotando y que así se evite la opción de sacar a parte del alumnado—el más conflictivo, el que tiene dificultades de aprendizaje o no domina el castellano— del aula de referencia. El profesorado, que solo no puede gestionar la diversidad del alumnado en su aula, se siente reforzado, y además se implica a otras personas de la comunidad en la responsabilidad educativa. Todo ello revierte en un aprendizaje más estimulante, donde los alumnos y las alumnas reciben una atención individualizada.

Los Grupos Interactivos son una puerta de entrada a las *Comunidades de Aprendizaje*⁴, proyectos educativos que tienen por objeto la transformación social y cultural de los centros educativos y también de su entorno a través del diálogo con el mayor número de sectores sociales posibles: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, cooperativas de trabajo, alumnado y ayuntamientos. Son una respuesta educativa igualitaria a la sociedad de la información. "No se trata sólo de sacar el máximo partido de las capacidades de los alumnos, sino de transformar un poco el entorno y que el centro se convierta en un sitio de referencia e intercambio de la comunidad educativa"⁵, nos explica José Luis Garrido, orientador del IES Lucas Mallada, un Instituto de Huesca que hace algunos años optó por constituirse en Comunidad de Aprendizaje.

Hemos observado que estas iniciativas educativas transformadoras suelen ser impulsadas por el profesorado, que es quien tiene más posibilidades para hacerlo. Muchas surgen como respuestas a una necesidad educativa, el elevado fracaso escolar o la violencia escolar, a la que la Administración no da respuesta, o si lo hace es a través de mecanismos disciplinarios. "Entendíamos que muchas de las acciones voluntarias que emprendíamos debían ser consideradas como necesidades a cubrir por la Administración.

Pero también, que si nos cruzábamos de brazos mientras la Administración llegaba a cubrirlas, seguramente no podríamos ser capaces de dar una respuesta satisfactoria. Así que decidimos emprenderlas para demostrar su necesidad", explican en su carta de presentación la Comunidad de aprendizaje del IES Lucas Mallada.

Son experiencias que demuestran que siempre es posible mejorar la situación actual, renovando las metodologías de aprendizaje más allá de lo que la regla dicta, trascendiendo un modelo disciplinario para instalarnos en uno comunitario⁶.

Autoridad vs. poder

"La educación, o es relación de autoridad o no es educación (puede ser instrucción, enseñanza, adoctrinamiento sin que haya aprendizaje), porque el acto de educar es un nacimiento que sólo se produce si hay una conjunción del deseo de enseñar y el deseo de aprender, es decir si se ejerce y se reconoce la autoridad."⁷

La autoridad no es lo mismo que el poder. La autoridad se reconoce y se otorga a una persona a partir del respeto que ésta infunde, de lo que representa, de lo que hace. Si una profesora o un profesor transmiten confianza, su alumnado les otorga autoridad. Depende de la calidad de esa relación. Pero el poder se lo otorga a sí misma una persona, a partir de una posición de superioridad o de privilegio. Y mientras la autoridad genera respeto y reconocimiento, el poder genera miedo. La autoridad no tiene que ver con el autoritarismo, pero el poder sí. La relación de autoridad se fundamenta en el respeto y la sinceridad.

Por otro lado, una persona con autoridad se relaciona con el resto de personas en un plano horizontal, otorgándoles también reconocimiento, valor y criterio. Es decir, que el profesorado, cuando es una figura de autoridad, también escucha a su alumnado, le respeta, aprende de él, le otorga deseos, voluntad y responsabilidades. Cuando hay autoridad (y no poder) se cambia la dirección de la relación: es un plano de relaciones centradas en la escucha y el acompañamiento.

Escucha, cuidados y amor

La relación educativa es una relación sincera de confianza, de respeto, de cuidados y de amor. Milagros Montoya habla de recuperar lo simbólico del amor materno y ponerlo en el centro de la práctica educativa. Las funciones

tradicionalmente ejercidas por las mujeres (los cuidados) han sido invisibilizadas y menospreciadas en nuestras sociedades. Sin embargo, son funciones fundamentales e imprescindibles para el mantenimiento de la vida y, por extensión, para el desarrollo y la educación de las personas. Por eso, los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen que girar en torno a los principios de atención, escucha y cuidado de las personas. No hay aprendizaje posible y real si no se atienden las relaciones, las emociones, los sentimientos, las frustraciones, las alegrías y los sufrimientos. Se establecen así relaciones afectivas, de ayuda, de confianza.

Aprendizaje dialógico

Se refiere a la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de la pedagogía crítica el aprendizaje *dialógico* supera y engloba al *significativo* (aquel que parte de los conocimientos previos del alumnado), al considerar que el primero es más apropiado en el contexto de la *sociedad de la información*, donde el aprendizaje depende, cada vez más, de todas las interacciones del alumnado y no sólo de los mensajes que recibe en el aula, ni sólo de sus conocimientos previos. Muchas experiencias educativas a nivel mundial que plantean una superación de desigualdades se basan en las características del aprendizaje dialógico, como las Comunidades de Aprendizaje.

AFINAR LA MIRADA

"Si ante una aportación negativa de un individuo o del grupo nuestra primera reacción es la sancionadora, nos habremos situado automáticamente enfrente, en la oposición al individuo o al propio grupo. A partir de ahí se han establecido las relaciones de poder, y todos nuestros actos, aun los positivos, van a estar velados por el filtro de la disciplina, por la oposición fuerte-débil y por poner a prueba a ver quién tiene el mando" (director de un Centro de Educación de Adultos⁸).

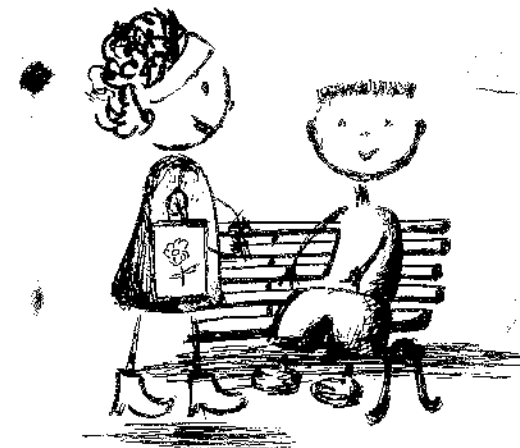


Entramos en un aula de 1º de Bachillerato para trabajar con chicas y chicos de 16 años las relaciones amorosas entre adolescentes y los mitos del amor romántico. Antes, el tutor nos ha advertido de que éste es un grupo muy "malo y conflictivo". Al entrar, vemos un gran alboroto que, tras un par de minutos, el profesor resuelve con un "¡el que no se siente y se calle a la orden de YA se queda sin recreo!". Poco a poco, chicas y chicos se van callando y sentando en sus sitios. Nosotras nos presentamos al grupo tranquilamente y les contamos qué vamos a trabajar, y les decimos que queremos que todas las personas del aula hablemos de los temas de amor y las relaciones amorosas desde la confianza y la tranquilidad. También comentamos que queremos que todos nos escuchemos y respetemos los turnos de palabra y las opiniones del resto. Un chico interrumpe nuestra presentación diciendo: "O sea, ¿que vamos a hablar de folleto-tear?", lo que produce el revuelo y la carcajada general. Antes de que nosotras podamos seguir, el profesor espeta al joven: "Por gracioso, te has quedado sin taller y sin recreo. Vente conmigo afuera". Me acerco al profesor para decirle que no se preocupe, que le puede dejar, y muy amable me contesta que este alumno es de los peores y que si no se lo lleva, se me va "a subir a la chepa".

Escenas como ésta pasan a diario en los centros educativos: chicos y chicas que hablan, hacen ruido, alboroto y que están acostumbrados a reaccionar sólo ante los gritos y amenazas del profesorado; maestras y maestros cansados de su alumnado, desmotivados, desesperanzados, que recurren a la amenaza y a los

castigos para que les hagan caso. Un círculo vicioso que se retroalimenta y que no produce sino el aumento del cansancio generalizado. Esta es una escena aparentemente normal, sin un alto grado de conflictividad, y podríamos dejarla pasar. Pero observamos también unas prácticas educativas sobre las que conviene reflexionar:

1. Un profesor que se impone a sus alumnos y alumnas con el grito y el castigo —por leve que éste sea— no es un profesor al que se le respete y se le conceda autoridad. Recurrir constantemente a este tipo de dinámicas reproduce una forma de funcionamiento no deseable. Ni el profesor cree en su alumnado, ni el alumnado cree en su profesor.
2. En esta escena ha tenido lugar la desautorización de las monitoras por parte del profesor. Sea o no intencionado, éste es un caso que también ocurre a menudo. El profesor no ha confiado ni en las monitoras ni en su método para poder llevar la clase sin que "se les suban a la chepa". Las razones que han movido al profesor a actuar de la manera que lo ha hecho pueden ser varias, entre ellas que las monitoras son jóvenes, mujeres, y se muestran cercanas y poco autoritarias. Pero este pensamiento cierra la puerta a nuevas posibilidades de enseñanza: una enseñanza desde la cercanía, desde el acompañamiento, desde el diálogo empático. Y cierra la puerta a nuevas figuras educativas. Una discriminación que, aunque no haya sido voluntaria e incluso se haya hecho con la intención de ayudar a las monitoras, ha tenido lugar y no es deseable.
3. No es casualidad que sea un chico el que ha hecho el comentario —ni lo es el contenido de este comentario—, que desvaloriza un campo educativo como el afectivo-sexual y desautoriza también la figura de las formadoras. Es una reafirmación de su virilidad. Por otro lado, esta provocación también puede ser entendida como una respuesta a la invitación de las monitoras de hablar los temas de amor "desde la confianza y la tranquilidad". El profesor podría haber confiado en su alumno y en su capacidad de participar en el taller. Incluso si entendemos que el profesor está hartado —un sentimiento que cualquiera podría entender— de un alumno al que denomina "conflictivo", que rompe las dinámicas grupales, podría haber reaccionado de muchas otras maneras: esperar a ver qué hacían las monitoras, darle otra oportunidad, llamarle aparte y preguntarle si le apetecía estar en la clase y qué implicaba estar en la clase, pidiéndole seriedad y respeto.



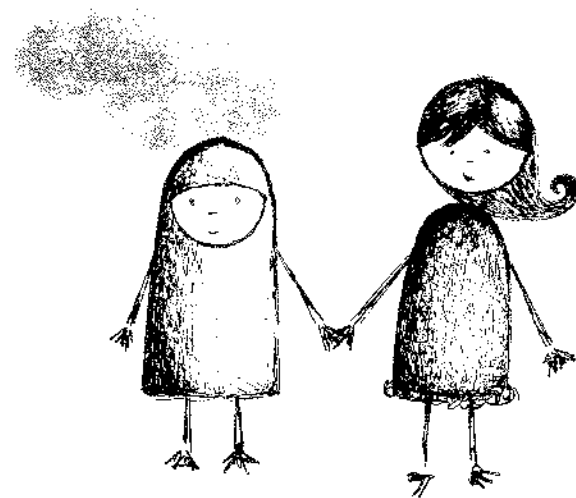
Milagros se ha dedicado a la docencia durante toda su vida. Como maestra de Secundaria, siempre le ha gustado escuchar a sus alumnas y alumnos, atenderles, decirles que fueran a hablar con ella, a contarle sus problemas. En su centro, hubo un tiempo que empezaron a tildarla de "madre" porque lo que ella hacía, escuchar a los alumnos y a las alumnas, les parecía "más de madre que de profesora". La palabra "madre" adquiría un valor negativo y despectivo, algo que a Milagros durante mucho tiempo no le gustó. Luego se dio cuenta de que realmente ser una madre para sus chicos y chicas era algo muy positivo, y empezó a valorar más su trabajo.

Éste es un ejemplo de cómo de manera sutil y cotidiana se desautoriza —o se quita la autoridad— a la figura de la mujer como maestra y a su forma particular de ejercitar la docencia. Al escuchar cómo Milagros nos contaba esta anécdota, no podíamos sino hacernos muchas preguntas, que también Milagros se hizo durante mucho tiempo y que ella misma luego nos respondió. En primer lugar, ¿qué había en el trabajo de Milagros que no gustara a algunos de sus compañeros y compañeras?; y en segundo lugar, ¿por qué se menosprecia actuar como una "madre"? ¿Qué tienen las funciones de las madres que puedan ser menos valoradas?

A las primeras cuestiones nos responde Milagros con la misma sinceridad con la que siempre ha trabajado en las aulas: "A la gente —nos cuenta— le molesta esta forma de relacionarme con los chicos y las chicas, porque eso exige más tiempo y porque te pones en juego". La relación educativa es más costosa desde todos los puntos de vista desde los que se mire: más dedicación en tiempo y en esfuerzo. Implica escuchar a todos y a todas las alumnas, dedicarles un espacio, un horario específico, estar abierta a lo imprevisto

en las aulas, a que no se haga siempre lo planificado. Implica, como dice Milagros, ser una misma, exponerse, ser honesta con su alumnado, lo cual no siempre es fácil. Y hacerlo no siempre es bien recibido.

Las segundas preguntas se responden a partir de un análisis feminista de la división sexual de los trabajos y los roles en nuestra sociedad. Esta división separa el espacio público y los trabajos remunerados por un lado, y el espacio privado y los trabajos de cuidado, por otro. Uno corresponde a lo asignado tradicionalmente como masculino, y el otro, al femenino. Y también tradicionalmente al primero de los grupos se les adjudica prestigio, valor, reconocimiento, salario, etc., y el segundo no es reconocido ni valorado. Hoy en día, los cuidados y los trabajos para el mantenimiento de la vida (crianza, cuidado de ancianos, trabajos domésticos, etc.) siguen ocupando un lugar subordinado en la escala social. Siguen sin ser reconocidos y sin que se les otorgue el valor fundamental que en nuestra sociedad tienen. El hecho de creer que Milagros no ejercía bien su trabajo porque más que una profesora era una madre nos lo muestra. Y esta escena, que podríamos haber normalizado o considerar que simplemente es reflejo de la opinión de algunos profesores, es un ejemplo claro y contundente de la discriminación sexista vivida en el aula respecto a una práctica educativa de cuidados.



Javier es profesor de Secundaria. En medio de una clase de Historia, uno de los alumnos comenta algo sobre "los moros, que obligan a llevar el velo a las mujeres". En el aula hay dos chicas marroquíes, y las miradas se vuelven sobre ellas. Ambas llevan puesto el velo. "A mí no me obliga nadie", dice una, un poco con vergüenza. "Entonces ¿por qué te lo pones?", te pregunta otra compañera.

Se arma un pequeño revuelo en la clase. Entonces Javier pone orden y dice a su alumnado que, aunque éste es un tema muy interesante, no pueden perder tiempo y tienen que terminar de repasar el temario, porque el examen final es la semana siguiente.

El trabajo de profesores y profesoras está constantemente condicionado por el tiempo o, mejor dicho, por la falta de tiempo. Clases estructuradas en cincuenta minutos, amplios temarios que tienen que ser dados en pocas semanas, exigencias de exámenes y calendarios oficiales. Se trata de horarios cronometrados al milímetro que responden a los ritmos frenéticos y superproductivos de nuestra sociedad. A veces, este ritmo es vivido por los y las docentes como una presión que limita. Sin embargo, cada aula es diferente y el profesorado también goza de cierta flexibilidad, y aquello de lo que se hable en clase depende de las prioridades que cada docente establezca para el desarrollo del grupo.

Esta escena, sin ser un ejemplo de mala práctica educativa, muestra una situación que podría haber sido resuelta de otra manera. La prioridad de Javier ha sido repasar el temario de cara al examen, una prioridad bastante comprensible. No obstante, con esta elección, también ha dejado pasar una oportunidad única de relación educativa. Si hubiera dado cabida a lo imprevisto, y hubiera respondido a una demanda espontánea, podría haber trabajado varios aspectos educativos: aspectos curriculares (la religión, la cultura, etc.), aspectos emocionales y aspectos relacionales. Dar espacio y tiempo al intercambio de experiencias, de sentimientos, de opiniones, para así favorecer el desarrollo personal y grupal, la aceptación de las diferencias, el aprendizaje de la empatía, del respeto, así como la deconstrucción de mitos, estereotipos y la adquisición de contenidos curriculares. Esto implica cambiar el orden de prioridades, o dar importancia a aspectos normalmente no considerados importantes en la educación.

LO QUE PROPONEMOS

La relación educativa se construye en el día a día. Las metodologías dialógicas, el fomento de la participación, la enseñanza de y en la empatía, etc., no son prácticas espontáneas ni automáticas. Es necesario partir de la convicción de su necesidad y de sus bondades. Saber que es un proceso costoso, pero creer en sus resultados, a partir de la confianza en las personas. Con la seguridad de que la libertad es posible y se puede vivir en los centros educativos.

Desde la experiencia

Una relación de cercanía

Laura Latorre, educadora social

"A mitad de curso se incorpora a una de mis clases un chico que ha sido expulsado de otro instituto. Desde el primer día me mira con desconfianza y, aunque la tutora me pone sobre aviso de su largo historial delictivo, mi actitud es de cercanía y acogimiento. Un día no viene a clase y lo encuentro a la salida del Instituto. Para su sorpresa me acerco a él con una sonrisa y le digo que le he echado de menos. Me explica que se encontraba mal, aunque sé que no es cierto, no le juzgo y le cuento que nos hemos divertido y comentamos alguna anécdota de lo que ha sucedido. En ese momento me confiesa que en realidad no estaba malo; le digo que lo imaginaba y que el próximo día me gustaría verle. Al día siguiente está en clase y al entrar me dice: '¿Has visto, profe? Estoy aquí'. Le digo que me alegra mucho y él se muestra satisfecho. Es un punto de inflexión en nuestra relación."

Chicas y chicos se responsabilizan de su aprendizaje

Marta González-Reyes, profesora de Ciencias en Secundaria y en Bachillerato

"Intentamos educar en autonomía y que [los alumnos] se responsabilicen en todos los niveles con su propio proceso de aprendizaje. Esto incluye la evaluación; que sean totalmente partícipes, que no sea una evaluación externa de que llegan las notas y a ver qué notas me habrá puesto la profe; no, esa nota también te la has puesto tú. Solemos trabajar en tutorías individuales con compromisos, es decir, les preguntamos: '¿qué pretendes tú en este curso, qué quieres conseguir, para qué te has apuntado aquí?'. Ese gran objetivo se va desglosando en otras cuestiones: '¿qué cosas crees que estás haciendo bien —para seguir haciéndolas— y qué cosas tienes que mejorar?'. Y asumen compromisos. Yo les oriento para que se pongan objetivos que sean alcanzables, en qué hacer y cómo hacerlo. A la siguiente tutoría se revisa: se ha conseguido esto, sí, no, por qué, y se fijan nuevos compromisos. El enfoque que siempre damos es que el aprendizaje es un proceso, y no pretendemos que de un día para otro esté conseguido cambiar cierta actitud; lleva tiempo, pero necesitamos ver una evolución, una mejoría, un progreso, aunque sea pequeñito. Tampoco puedes dar un

mensaje como 'tienes que hacer esto', porque igual ese chaval no es capaz en ese momento de hacerlo. A lo mejor tienes que desglosar esa conducta en un montón de cositas, que poco a poco las vaya consiguiendo.

En clase planteo: 'De aquí a dos meses vamos a trabajar estos contenidos'. Cada cual tiene una ficha con todos los contenidos, escritos de una forma sencilla, que ellos puedan entender perfectamente lo que vamos a trabajar. Como cada uno y cada una tiene un nivel diferente, se marcan cuáles se comprometen a aprender. Ahí está mi orientación también, para que se pongan contenidos que sean capaces de aprender. Yo estoy para poderles facilitar materiales, para explicarles, pero son ellos y ellas quienes tienen que responsabilizarse y decirme: 'Marta, esto no lo he entendido', o 'para esto necesito más práctica'. De este modo, ellos y ellas ven qué notas se merecen, qué evaluación se merecen."

En silencio, sin mandar callar

M^a Milagros Montoya, durante su experiencia en Educación Secundaria

"Tenía en clase un libro de poesía, *De Raíz. Creaciones de mujeres del mundo*⁹, que cada día lo llevaba a casa un niño o una niña y escribía una poesía, la ensayaba y al otro día la leía y la comentaba. Así empezábamos todas las clases. Llegó un momento en que si a alguien se le olvidaba un día el libro, no podían empezar si no había poesía. Se había convertido en una necesidad, le habían cogido gusto. Nadie les obligaba; lo hicieron suyo. Lo mejor que te puede pasar en clase es que echen en falta algo. Les hacía entrar en silencio, ponerse en situación de escucha sin mandar callar, se ponían a leer y a comentar un poco. Recuerdo que una alumna llegó tarde a una de mis clases, que eran dobles porque yo prefería juntarlas, y me dijo: '¿Ya habéis empezado? Si me ha tocado el poema más bonito; lo he puesto de pantalla en mi móvil'."

Sofías, Relaciones de Autoridad en la Educación

Ana Mañeru Méndez, cofundadora de Sofías

Más de una treintena de mujeres españolas e italianas interesadas en la educación en un sentido amplio, desde la escuela formal a la maternidad, se encuentran anualmente en un espacio llamado Sofías para intercambiar sus

experiencias y reconocer sus prácticas educativas. Se creó en el año 2000, heredando el aprendizaje de otras mujeres: del Centro de Investigación de Mujeres Duoda, de la Librería de Mujeres de Milán, de la comunidad filosófica femenina Diotima, del Movimiento de Autorreforma de la Escuela, del Círculo de la Rosa...

"La educación reglada es una parte mínima y, además, muy pervertida de lo que es la educación. Manejamos un concepto de educación mucho más amplio. Somos mujeres relacionadas con la educación que vamos leyendo la realidad que cambia", nos explica Ana Mañeru Méndez, que ha sido maestra en la Escuela Pública durante diez años y ahora es socia de Sofías. Ana nos revela el sentido de Sofías:

"Necesitamos tener referentes de autoridad femeninos en la educación, y también reconocerlos. A nivel educativo tenemos referentes muy masculinos, muchos hombres que son los que han llegado a la universidad y han escrito. Veíamos que ésa no era nuestra fuente y, además, nos dimos cuenta de que había muchas mujeres que estaban haciendo cosas preciosas a nivel educativo, a las que no poníamos en palabras, no las hacíamos visibles. Decidimos que teníamos que encontrarnos y reconocernos mutuamente. Necesitábamos beber de esas fuentes, que son, además, de la práctica del día a día. Consideramos que la educación femenina y en primera persona cambia la educación, en tu casa, alrededor... En realidad estamos haciendo sitio a otra manera de hacer educación. Haciendo este gesto le quitas sitio a todo lo demás que no te gusta.

El conocimiento académico y las formas de saber son temas sobre los que hemos reflexionado, así como sobre el placer. Uno de los tres libros¹⁰ publicado por Sofías precisamente se titula *Saber es un placer*, porque parece que el placer está fuera de la Escuela, y que te guste lo que haces es importantísimo, no sólo lo que tienes que saber. Otro de los descubrimientos que hemos hecho en colectivo es que en la educación no hay fórmulas, pero sí recetas. En las recetas dices: "Yo lo pongo así porque mi horno calienta mucho; si no tienes sal, pones esto otro...". En la educación también se dan un conjunto de pautas que luego cada una, en su área, las pone en marcha. Hablamos de recetas de educación porque decimos cómo hacemos, no que haya que hacer así en todas las clases. Hablar de recetas y no de fórmulas en educación es muy importante porque abre un campo amplio de aptitud, de elección."

'Sota la lluna verda', tertulias educativas¹¹

Amparo Tomé, socióloga y asesora en coeducación

Amparo Tomé comenzó en los noventa en *Mujer y Educación*, un programa del Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), cuyo objetivo era analizar lo que pasaba en la Escuela con las niñas y los niños. Desde entonces, a través de la observación participante en centros escolares, ha desarrollado junto con otras personas, indicadores para analizar el sexismo en la Escuela. "La idea del equipo era desarrollar una metodología de cambio, utilizando herramientas sociológicas fáciles, que el profesorado las pudiera utilizar también", nos explica.

En su última etapa, dentro del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, ha participado en las *Tertulias Educativas de la Luna y el Verde*, un formato sencillo que ha conseguido despertar en muchas personas el placer por hablar sobre la educación.

"Se llamaban las *tertulias de la luna y el verde*, el verde de la vida, la luna porque es la que marca nuestros ritmos vitales y tertulia porque es un espacio de encuentro que se ha hecho siempre, aunque se ha perdido con el tiempo y la cultura. La temática era siempre de educación, trabajábamos sobre el respeto, la responsabilidad, las relaciones de confianza, la aceptación, el cuidado, la autonomía. Venían personas de escuelas para contarnos cómo trabajaban sobre la práctica, por ejemplo, con niños y niñas de otros países que acaban de llegar; otras iban sobre la sexualidad, otras presentaban libros. Por estas tertulias han pasado experiencias artísticas, musicales, de nuevas formas de relación en situaciones de diversidad, de resolución de conflictos, educación afectivo-sexual, sobre la mirada de las mujeres en la literatura.

Las tertulias se hacían una vez al mes en una sala de actos que teníamos reservada en el Ayuntamiento, donde el espacio estaba cuidado, había un *catering* con cosas ricas. Esto hacía que fuese un momento de relajación, donde comías, te tomabas tu té, pastelitos de zanahoria y donde compartías, te comunicabas, se intercambiaban experiencias nuevas de una manera vivencial y directa, en un clima de confianza. Para convocar, enviábamos una tarjeta, con un logo de las cuatro fases de la luna, a escuelas, personas interesadas, familias.

Además, era un formato barato. Llegamos a hacer 100 tertulias. Sin contar con que en algunos casos los centros se apropiaron de la experiencia

y ya se ha extendido a otras comunidades. Huíamos de la *charlada*, de lo que se hace muchas veces en las escuelas de madres y padres, donde acude una persona experta psicóloga. Hay que procurar que lo que digas tenga una línea política, y sea largo en el tiempo y modifique prácticas.”

Algunas claves

La educación en los centros escolares se entiende comúnmente como la transmisión de información y la capacitación en habilidades para la preparación del niño o la niña para el mundo adulto. Pero sobre todo es un proceso de acompañamiento en el crecimiento de las personas, lo que nos lleva a ampliar esta definición y replantearnos algunas maneras de hacer, estar y relacionarnos. Estas son algunas sugerencias:

- ⇒ Centrar nuestros esfuerzos en la *relación educativa* y ponerla en el centro —del centro educativo y de nuestra práctica educativa—. Una relación basada en la confianza, el respeto y la sinceridad. Una relación entre personas con diferentes puntos de partida y distintas singularidades, pero en la que todas las partes aprenden y construyen.
- ⇒ Implicar a las familias y a otros agentes comunitarios en el proceso de enseñanza y diseñar modos y espacios de participación que lo posibiliten.
- ⇒ Crear un clima y un espacio de confianza. Para que el alumnado pueda expresarse libremente, sin miedo a la censura ni al castigo, y pueda hablar de sus dudas tanto curriculares como personales sin temer la desaprobación por parte del profesorado ni de sus compañeros. Hay que generar el clima de confianza para que esté presente en el día a día y también generar espacios específicos que den pie a esta relación.
- ⇒ Trasladar técnicas y metodologías de aprendizaje dialógico que están funcionando en otros centros a nuestra aula, escuela, instituto.
- ⇒ Tomar en serio al alumnado. Como dicen algunas autoras y educadoras: mirar a los chicos y a las chicas de frente. Verles y entenderles. No para aceptar todo lo que hacen, sino para comprender por qué lo hacen, y poder acercarse a ellas y ellos.
- ⇒ Intentar entender el punto de partida de cada niño y niña, para trabajar las barreras y mandatos de género y no reproducir roles y estereotipos sexistas.

- ⇒ Creer en la capacidad del alumnado para regular sus conflictos, su capacidad de cambio, de aprendizaje. Incluso cuando son muy pequeñas y pequeños, pueden expresar lo que les pasa, lo que quieren, y resolver sus propios conflictos.
- ⇒ Evitar en nuestra relación educativa el poder y la violencia. No quiere decir dejarles hacer todo lo que quieran, pero sí canalizar y acompañar todos los procesos.
- ⇒ Ser referentes de autoridad. Esto eso, ser figuras en las que se puedan fijar, de las que puedan aprender y en la que puedan confiar. Implica, como escribe Laura Latorre, “rescatar la autoridad y las prácticas de paz, como referentes que la experiencia femenina ha aportado al mundo”.
- ⇒ Abrirse a lo imprevisto y aprovechar los momentos que surgen para la relación educativa, para hablar de miedos, sentimientos, dudas, conflictos, desde lo personal, desde las experiencias de cada uno y cada una.
- ⇒ Partir de uno y una misma, desde la verdad, desde la propia experiencia, como profesores y profesoras, pero también como personas con sus miedos, inseguridades y deseos. Esto implica “ponerse en juego”, y el alumnado lo nota, lo siente y lo toma como un signo de confianza.
- ⇒ Escuchar para aprender. Si un profesor o una profesora escuchan a su alumnado también aprenderán muchas cosas cada día. La relación educativa es una relación recíproca.
- ⇒ Decir la verdad. Aún en situaciones difíciles, si tomas en serio al alumnado y les cuentas las cosas tal y como pasan, chicas y chicos lo tomarán también en serio.
- ⇒ Dar afecto, amor y aprobación al alumnado. Y fomentar su autoestima y su autonomía.
- ⇒ Dejar sitio en el aula a las emociones, a los sentimientos, así como a las inseguridades y dudas.
- ⇒ Mostrar al alumnado que te importa lo que piensa, siente y lo que le sucede. Hacer ver también que le tienes en cuenta.
- ⇒ Abrir espacios de entendimiento para resolver conflictos sin violencia.
- ⇒ Reconocer la autoridad de las mujeres y traer al aula sus saberes tradicionales.
- ⇒ Intentar flexibilizar los tiempos de enseñanza.
- ⇒ En definitiva, poner los cuidados en el centro de la relación educativa y la Escuela en el centro de la vida comunitaria.

NOTAS

1. Para los diferentes discursos feministas —y especialmente para el feminismo de la diferencia sexual—, las *relaciones de poder* (verticales y jerárquicas) son propias del mundo simbólico de lo masculino. La experiencia femenina aboga por un tipo de relaciones diferentes, más cooperativas y dialogantes.
2. Alexander S. Neil (1960).
3. Un reportaje más extenso sobre la experiencia del grupo Turkana puede consultarse en la página de aula intercultural: www.aulaintercultural.org/experiencias/14salvadorallende-relato.htm
4. Existe una red de comunidades de aprendizaje, cuyo portal es: www.comunidadesdeaprendizaje.net/
5. Estas declaraciones están extraídas de una de las experiencias de Aula Intercultural: www.aulaintercultural.org/experiencias/8hucasmallada-relato.htm
6. Esta idea se desarrolla en el capítulo 3 de Adriana Aubert *et al.* (2009).
7. Milagros Montoya Ramos: "Ser en confianza", en Anna Maria Piussi y Ana Mañeru Méndez (coords.) (2006: 111).
8. En Montserrat Grañeras Pastrana (coord.) (2007: 124).
9. Gloria Serrato Azat (coord.) (2002). *De raíz. Creaciones de mujeres del mundo*. Horas y Horas, Madrid.
10. Los otros dos libros publicados de Sofías son: *Escuela y Educación. ¿hacia dónde va la libertad femenina?* y *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*, y los tres constituyen los números 43, 47 y 50 de la colección Cuadernos Inacabados.
11. El libro *Sota La Lluna verda. tertúlies educatives* (2006), sistematiza esta experiencia.

CAPÍTULO 2

YO SOY, TÚ ERES, ELLA ES. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD