

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

COEDUCACIÓN



O dereito á COEDUCACIÓN

APRENDIZAXES ARREDOR DA COVID 19

Colleunos a todos nas patacas. En primeiro lugar á Administración Pública, que inclúe a Xunta de Galicia e a Consellería de Educación, con obriga de ir por diante e con mecanismos de previsión, de planificación e de organización; pero tamén ao conxunto da sociedade.

É a nosa obriga facer valoración das actuacións da Consellería de Educación. Sen un balance detallado, que haberá que facer, si podemos dicir a fin de abril con case 50 días de confinamento, que estamos ante unha actuación por completo **deficitaria**: nos modos de comunicación; na concertación e acordos continuos cos axentes sociais en canto ás liñas de acción e de resposta ante todo o non previsto; na planificación de orientacións pedagóxicas, con *feed-back* efectivo e sobre a marcha, tendo presente as necesidades de cada quen e o dereito á educación de todas e todos; na atención ás demandas das nais e pais a través das súas asociacións; na creación e distribución de recursos técnicos e didácticos; no apoio ás iniciativas que foron nacemento arredor da educación da infancia e da adolescencia; na capacidade de resposta ao desafío tecnolóxico; entre outras cuestións.

A eliminación do día a día nas aulas e nos centros, só en parte substituída polo contacto telefónico e telemático ante a reclusión do alumnado, puxo riba da mesa o valor insubstituíble da escola, comunidade educadora, na que se aprende, se convive, se regulan conflitos entre pares e entre persoas adultas e mozas, e onde todas aprendemos o que é a vida en común, coas súas esixencias, deberes e dereitos, e onde podemos ir construíndo o futuro social que queremos.

Puxo en manifesto notables problemas, carencias e dificultades; en particular: carencias e dificultades maiores para aquel alumnado con menos oportunidades socio-culturais, con NEAE, con familias que teñen máis distancia co mundo escolar e cultural; no caso profesorado descoidado/non preparado/non afeito a instrumentar procesos didácticos coa intervención relativamente forte de medios telemáticos; ou en situación de formación máis singulares.

Puxo de relevo as debilidades da visión burocrático-administrativa que enchoupa de forma dominante o que significa a educación das novas xeracións (currículos sobrecargados, o facer 'actividades' ocupa-tempo sen horizonte de formación efectiva para o alumnado); con dificultade de reacción agora para pensar e integrar novas e creativas formas de educación. Tamén incidíu na cegueira da Consellería ao deixar descansar a organización didáctica e dos recursos nos equipos técnicos, en parte transnacionais e sen corazón galego, de casas editoriais (sempre 'pagadas') para servirmos paquetes didácticos precociñados... e de 'grandes superficies', sen atender, por tanto e entre outros aspectos, á idiosincrasia socio-cultural dos centros educativos.

E por que non dicilo: o inoportuno da división social que comporta a forte presenza de centros privados, que creban o que debera ser un dominante espazo público de formación e de desenvolvemento, que deberá ser fortalecido, se pensamos que isto de agora pode ser un pre-anuncio de desordes encausados pola crise climática que nos obriga a re-pensar e a re-organizar tantos aspectos da vida colectiva.

Debemos ter conta dalgunhas aprendizaxes deste tempo para os próximos meses, e para iso propoñemos xerar desde a Consellería de Educación un motor-instancia de reflexión, de elaboración e de proposición, incluso, con participación e aberto, prescindindo, pois, de actuacións arriba-abaxo, desde onde:

- Facer un amplo diagnóstico dos problemas, dificultades e carencias de organización da educación que deu de si este tempo, para atallar problemas que poidan volver en tempo breve, mediante coordinación e axeitados grupos de traballo.
- Construír unha boa e ampla base de 'boas prácticas' levadas a cabo en todos e cada un dos dominios e desde aí re-planificar curricular e organizativamente o curso 2020-21, tendo conta onde 'houbo que parar' neste curso, e coa consciencia de que non é só unha operación de 'empatar', senón que é máis complexa.
- Abrir, con menor inmediatez, un consistente espazo de diálogo sobre a educación e o sistema educativo que precisamos, en tempo propicio por estar a debate unha nova proposta de lei xeral de educación, e porque Galicia, nós, precisamos trazar a educación das nosas novas xeracións. Que nos permita re-pensar programas, espazos, tempos e recursos. Isto mesmo vai servir para potenciar os bos recursos que elaboramos e para seguir xerando o cerebro colectivo que precisamos. Seremos, 100 anos despois, unha nova Xeración Nós, desta volta ampliada. Sempre laboriosa e cultivada. ■



6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

14 *Coeducar, unha tarefa imprescindible*

Chis Oliveira e Amada Traba

18 *Coeducar na Educación infantil e Primaria*

Helga Vázquez Regueira

21 *Unha ollada ás políticas de igualdade a nivel municipal*

Tania Merelas e Beatriz López

24 *Aproximación á diversidade sexual, de identidade de xénero e familiar nas aulas*

Ana Ojea Alonso

28 *Ser home na escola: un proxecto para os homes de secundaria*

Xosé Cabido Pérez

32 *Conquistar a coeducación. Un reto para a universidade*

M^a José Méndez-Lois e Milena Villar

36 *Un Plan de Igualdade nun centro educativo é un instrumento necesario*

Marian Moreno LLaneza

40 *Para sabermos algo máis...*

M^a Sonia Fernández Casal

42 Entrevista

Antía Cal

Uxía Otero - González

46 Entrevista

Carme Adán

M^a Sonia Fernández Casal

49 A lingua

A palabra constrúe igualdade

Isabel González Avión

54 Experiencias

54 *Inspira STEAM, fomento das vocacións científico-tecnolóxicas entre as nenas*

María Luz Guenaga Gómez

56 *O feminismo na escola, por que e como?*

Cristina Lage Villar

58 Educación social e escola

Igualdade na escola. Traballando dende a sexualidade

Millán Brea Castro

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 77
Xullo 2020

D.L.: C-22/1986
ISSN: 1132-8932

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)

Maquetación e deseño de cuberta:

Xiana Lastra Pernas

Impresión: Obradoiro Grafico S. L.

Lugar de edición: Nova Escola Galega
(R/ das Hedras, 4-2^oO. 15895 Ames)

Redacción: rge.redaccion@neg.gal

Publicidade: rge.publicidade@neg.gal

Subscricións: rge.subscricions@neg.gal

Revisión e tradución de textos ao inglés:

Rebeca García Murias

Comité Científico:

Joxé Mari Auzmendi (Dtor. Hic Hasi)

Jaume M. Bonafé (Univ. de Valencia)

Jaume Carbonell (Exdirector de Cuadernos de Pedagogía)

Giancarlo Cavinato (MCE, Italia)

Xavier Besalú Costa (Dtor. de Perspectiva Escolar/UB)

Tânia Maria Braga (Univ. Federal do Paraná, Brasil)

Moacir Gadotti (Univ. de São Paulo)

Francesc Imbernon (Dtor de Guix /UB)

Philippe Meirieu (Univ. de Lyon-2, Francia)

Francesco Tonucci (Istituto de Psicologia do CNR, Roma)

Antoni Zabala (Dtor. Aula de Innovación Educativa/UB)

Philippe Watrelot (IUFM, París)



Coa colaboración da:

**Deputación
DA CORUÑA**

62 Educación no rural

Vida comunitaria, entornos rurais e socialización LGBT:

Cales seguen a ser os retos pendentes?

Ángel Amaro Quintas

66 As outras escolas

O programa SKOLAE 2017-2019

Pilar Mayo e Miguel Ángel Arconada

68 Novas tecnoloxías

Os videoxogos como tecnoloxías de reprodución e transgresión das normas de xénero

María Victoria Carrera Fernández

71 Xoguetainas e Brinquetainas

Xogo tradicional e perspectiva de xénero: decálogo

Cristina López e Manuela Vázquez

74 Pais e Nais

A igualdade tamén se aprende na escola

Fernando Lacaci

76 Panoraula Dixital

Grupo de Investigación Stellae (USC)

78 Recensións

78 Astrid Lindgren: Pippi ... e moito máis

Miguel Vázquez Freire

82 Recensión obra "O latexo dunha aula infantil. Eloxio do cotián", de Ángeles e Isabel Abelleira Bardanca

Eduardo José Fuentes Abeledo

85 O País do Gran Furado

Pilar Sampedro

87 Madialeva: unha homenaxe ás mulleres aldeás que tecen os fíos invisibles do relato

Alexandra Pacheco

89 Outras lecturas

89 Breves apuntamentos sobre coeducación na literatura infantil e xuvenil

Librería Lila de Liliith

92 Tempo exterior: ollar o mundo desde nós

Emilio Xosé Ínsua

A Revista Galega de Educación (RGE) é desde 1986 unha publicación pedagóxica de carácter teórico-práctico, tamén atenta á actualidade educativa, escrita en galego e dirixida ao profesorado dos diferentes niveis educativos.

De periodicidade cuatrimestral, a revista admite e presenta traballos orixinais de investigación, temáticas monográficas, experiencias de aula, textos de ensaio, reportaxes, entrevistas, notas bibliográficas e de actualidade. Os traballos de investigación e os que compoñen as temáticas monográficas son avaliados de modo anónimo por revisores externos especializados.

A publicación está editada polo movemento de renovación pedagóxica Nova Escola Galega e os seus Consellos de Redacción, Editorial e Científico están compostos por profesionais de recoñecida relevancia académica no ámbito da educación. É a única revista galega de educación en formato impreso e realiza intercambios científicos con outras publicacións pedagóxicas europeas e americanas.

INDEXADA EN:

- Erih Plus
- Circ
- Carhus Plus
- Latindex Catalogo
- Latindex Directorio
- Miar
- Dialnet
- Rebiun
- Qualis (B1)

Dirección:

Uxía Bolaño Amigo (Profesora de Conservatorio)
Ana Parada Gañete (Orientadora de Secundaria)

Consello de Redacción:

Antón Costa Rico (Profesor de Universidade)
Marcos Chavarría Teixeira (Profesor de Secundaria)
Xesús Ferreiro Núñez (Profesor de Universidade)
Emilio Ínsua López (Profesor de Secundaria)
Xiana Lastra Pernas (Música e produtora)
Silvia López Gómez (Profesora de Universidade)
Xesús Rodríguez Rodríguez (Profesor de Universidade)
Pilar Sampedro Martínez (Mestra)
Francisco Veiga García (Profesor de Secundaria)
M^a Helena Zapico Barbeito (Profesora de Universidade)

Consello Editorial:

Manuel Bragado Rodríguez (Mestre)
María Dolores Candedo Gunturiz (Profesora de Universidade)
Francisco Xosé Candia Durán (Profesor de Universidade)
Montserrat Castro Rodríguez (Profesora de Universidade)
Xosé Manuel Cid Fernández (Profesor de Universidade)
Rosalia Fernández Rial (Profesora de Secundaria)
Jennifer Fernández Rodríguez (Profesora de Secundaria)
Lois Ferradás Blanco (Profesor de Universidade)
Valentina Formoso Gosende (Profesora de Secundaria)
Xesús Fortes Gómez (Profesor de Secundaria)
Narciso de Gabriel Fernández (Profesor de Universidade)
Eva García Sexto (Mestra)
Emilio González Legaspi (Orientador de Secundaria)
Xosé Lastra Muruais (Mestre)

Laura Lodeiro Enjo (Profesora de Universidade)
Ramón López Facal (Profesor de Universidade)
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (Profesor de Universidade)
Ana M^a Pose Blanco (Profesora de Secundaria)
Xosé Ramos Rodríguez (Profesor de Universidade)
Belén Rodríguez Silva (Profesora de Secundaria)
Victor Santidrián Arias (Profesor de Secundaria)
Araceli Serantes Pazos (Profesora de Universidade)
Bieito Silva Valdivia (Profesora de Universidade)
Alexandre Sotelino Losada (Profesor de Universidade)
Yésica Teixeira Boo (Profesora de Universidade)
Miguel Vázquez Freire (Profesor de Secundaria)
Mercedes Vázquez Vázquez (Mestra)
Manuel Vieites García (Profesor de Universidade)

on moitas as reflexións e experiencias que recolleemos neste número 77 da RGE, dedicado - máis alá do habitual monográfico - practicamente na súa integridade á educación en igualdade entre nenas e nenos, homes e mulleres. Educación en igualdade entendida desde o enfoque radical das teorías educativas: medida nos resultados, non só no acceso aos recursos, para a que cómpre eliminar as barreiras estruturais que alicerzan a desigualdade.

A escola inclusiva, compensadora de desigualdades, é unha aspiración que está no cerne das sociedades democráticas. Porén, cando enumeramos as discriminacións que pretendemos compensar a través do sistema educativo, raramente aparece o sexo e o xénero nos primeiros postos. Sirva de exemplo extremo o “baile” no que a discriminación “por razón de sexo” entra e sae do marco legislativo estatal para dar apoio económico - ou non - aos centros concertados que segregan a alumnas e alumnos. Atrevémonos a afirmar que isto é síntoma de que a naturalización da desigualdade entre homes e mulleres, xustificada implicitamente como corolario inevitable da diferenza biolóxica, tamén está presente no sistema educativo. Velái o paradoxo: a institución que máis ten contribuído ao avance social das mulleres no século XX é, sen dúbida, unha ferramenta poderosa de reprodución da discriminación das mulleres do século XXI. A estrutura escolar é sexista, os currículos escolares son androcéntricos, os valores predominantes, patriarcais... A escola coeducadora que desexamos non existe, temos que inventala.

Xaora, nos últimos anos proliferan os exemplos de boas prácticas coeducadoras - e de prevención da LGTBfobia - en todas as etapas educativas, moi especialmente no ensino obrigatorio. Así, a escola faise eco e serve de amplificadora das demandas sociais desta cuarta vaga feminista que estamos a vivir. A forza da mesma fai que presenciemos unha época acelerada de cambios que desexaríamos servise para condenar este número 77 da RGE canto antes á obsolescencia. Porén, aínda que se avanza en medidas legislativas como a esixencia de Plans de Igualdade nos centros educativos, a aposta pola coeducación é aínda unha loita voluntarista dun número nada desdeñable - pero insuficiente - de docentes que poñen en práctica a forma máis xenerosa de promover o avance social: dar o que non se tivo. Mesmo dar o que non se ten.

Se o feminismo é na sociedade actual o principal motor de cambio, coidamos que nas páxinas que tes entre as mans abundan os exemplos de como a coeducación pode e debe ser o principal motor do cambio educativo polo que pulamos desde o nacemento desta revista. Unha educación que dote a nenas e nenos da linguaxe emocional necesaria para entender o seu mundo interno e desenvolver a empatía, das ferramentas interpretativas para entender a socialización como un proceso do que deben ser axentes activos e decisivos, o pensamento crítico para cuestionar os vimbios que entrelazan saber e poder, que escriben a historia...

Unha educación, en definitiva, que faga innecesaria unha quinta vaga feminista.

Sonia Fernández Casal



Resumos

Resúmenes

Abstracts

Chis Oliveira Malvar e Amanda Traba Díaz

Coeducación, desaprender, bo trato, estereotipos machistas

Coeducación, desaprender, buen trato, estereotipos machistas

Coeducation, unlearning, good treatment, sexist stereotypes

No día a día todos os axentes de socialización reproducimos estereotipos machistas sen nos decatarmos, e o peor é que contribuímos a perpetualos.

A coeducación axúdanos a desvelar a desigualdade, pois é unha intervención intencionada e consciente para a liberación de mulleres e homes. Coeducar implica “desaprender” e poñer no centro o coidado, estimulando os valores do bo trato.

Desenvolve un pensamento crítico que reescribe o coñecemento e actúa en moitas fronteiras: identidades, sexualidade, linguaxe, orientación, espazos e materiais didácticos de cara á construción dun proxecto de vida propio.

A coeducación supón un paso revolucionario porque interpela a todo o sistema social; e se non coeducamos, estamos a educar na desigualdade.

Coeducation helps us to reveal inequality, as it is an intentional and conscious intervention for the liberation of women and men. Coeducation involves “unlearning” and

Coeducation helps us to reveal inequality, as it is an intentional and conscious intervention for the liberation of women and men. Coeducation involves “unlearning” and

Coeducation helps us to reveal inequality, as it is an intentional and conscious intervention for the liberation of women and men. Coeducation involves “unlearning” and

Coeducation helps us to reveal inequality, as it is an intentional and conscious intervention for the liberation of women and men. Coeducation involves “unlearning” and

Coeducation helps us to reveal inequality, as it is an intentional and conscious intervention for the liberation of women and men. Coeducation involves “unlearning” and

Coeducation helps us to reveal inequality, as it is an intentional and conscious intervention for the liberation of women and men. Coeducation involves “unlearning” and

Coeducation helps us to reveal inequality, as it is an intentional and conscious intervention for the liberation of women and men. Coeducation involves “unlearning” and

Coeducation helps us to reveal inequality, as it is an intentional and conscious intervention for the liberation of women and men. Coeducation involves “unlearning” and

Coeducation helps us to reveal inequality, as it is an intentional and conscious intervention for the liberation of women and men. Coeducation involves “unlearning” and

putting care at the centre, stimulating the values of good treatment.

It develops critical thinking that rewrites knowledge and acts on many fronts: identities, sexuality, language, orientation, spaces and teaching materials in order to build a life project of its own.

Coeducation is a revolutionary step because it challenges the entire social system; and if we do not coeducate, we are educating in inequality.

Helga Vázquez Regueira

Educación infantil, educación primaria, accións preventivas, coeducación, educación en igualdade

Educación infantil, educación primaria, acciones preventivas, coeducación, educación en igualdad

Childhood education, primary education, preventive actions, coeducation, equality education

No presente artigo, e dun xeito moi breve, amósanse unha serie de liñas de actuación que dende as escolas de Educación Infantil e Primaria se poden levar a cabo para desenvolver prácticas coeducadoras preventivas das violencias machistas e fomentadoras da igualdade de xénero e a diversidade social. Alén diso, a deconstrución das femineidades e masculinidades hexemónicas, para poñer en valor a diferenza, é un traballo onde a administración, o profesorado e as familias deben remar na mesma dirección. Deste modo, os valores sociais que guían as condutas, serán impulsores da igualdade de oportunidades, da igualdade de trato e da igualdade de condicións. Polo tanto, coeducar nas emocións, fomentar a corresponsabilidade no fogar, impulsar a educación sexual, amosar referentes sociais diversos, modificar os tempos e os espazos, así como intervir no desenvolvemento das actividades lúdicas, son algunhas das liñas coeducadoras que se poden poñer en práctica.

In this article, and very briefly, we present a series of lines of action that can be carried out from Early Childhood and Primary Education centres to develop coeducational practices that prevent male violence and promote gender equality and social diversity. Moreover, the deconstruction of hegemonic femininities and masculinities, in order to value difference, is a task where administration, teachers and families must row in the same direction. In this way, the social values that guide behaviour will be the driving force behind equal opportunities, equal treatment and equal conditions. Therefore, co-educating emotions, fostering co-responsibility at home, promoting sex education, showing diverse social references, modifying times and spaces, as well as intervening in the development of recreational activities, are some of the co-educational lines that can be put into practice.

Tania Merelas Iglesias e Beatriz López Rey

Políticas de igualdade de xénero, accións comunitarias, ámbito municipal

Políticas de igualdad de género, acciones comunitarias, ámbito municipal

Gender equality policies, community actions, municipal level

As políticas de igualdade ou políticas de xénero comezaron a implantarse en moitas axendas públicas de diferentes Estados europeos durante os anos setenta do século pasado. Cabe definir as políticas de igualdade como un conxunto coordinado de decisións, obxectivos e medidas postas en marcha polas institucións públicas coa intención de fomentar a igualdade entre mulleres e homes, prestando atención á mellora da situación económica, política, social e cultural das mulleres.

No presente artigo abordamos, de forma breve, as distintas alternativas que se engloban no marco das políticas públicas de igualdade, avanzando algunhas recomendacións, en clave educativa, para o contexto municipal.

Gender equality policies or gender policies began to be implemented in many public agendas in different European states during the 1970s. We can define equality policies as a coordinated set of decisions, objectives and measures implemented by public institutions with the intention of promoting equality between women and men, paying attention to improving the economic, social and cultural situation of women.

In this article we briefly address the different alternatives that are included in the framework of public policies for equality, advancing some recommendations, in educational terms, for the municipal context.

Ana Ojea Alonso

Diversidade humana, diversidade sexual, identidade de xénero

Diversidad humana, diversidad sexual, identidad de género

Human diversity, sexual diversity, gender identity

Para aproximarse á diversidade sexual, de identidade de xénero e familiar non hai máis que mirar atentamente á condición inherente humana da variedade, das diferenzas que nos caracterizan como seres únicos.

Pero esta evidencia desvirtúase e transfórmase nun conflito cando a cultura establece unha xerarquía nas características humanas, en base ao coñecido como sistema sexo/xénero e mediante uns parámetros moi limitados, para conformar unha definición de "normalidade" e xerar así unha única posibilidade hexemónica das múltiples combinacións existentes entre os diversos corpos sexuais, o xénero, as identidades de xénero, a expresión de xénero e as diferentes orientacións sexuais.

Deste xeito a cultura, e por extensión o sistema educativo, simplifica a diversidade humana baixo un marco normativo tan estreito que todo o que sae del atópase en risco de exclusión, opresión e discriminación.

Para evitar que o sistema educativo siga perpetuando esta situación, un dos principais retos que temos o profesorado é recoñecermos e valorizarmos a diferenza como riqueza humana, erradicando os nosos propios prexuízos e medos, utilizando a estratexia da visibilidade para empoderarmos e fortalecer ao noso alumnado e formándonos para poder así educar nos valores que configuran unha sociedade respectuosa, responsable e democrática.

To approach sexual, gender identity and family diversity, one need only look closely at the inherent human condition of variety, at the differences that characterize us as unique beings.

But this evidence is distorted and transformed into a conflict when culture establishes a hierarchy in human characteristics, based on what is known as the sex/gender system and through very limited parameters, to conform a definition of "normality" and thus generate a single hegemonic possibility of the multiple combinations that exist between different sexual bodies, gender, gender identities, gender expression and different sexual orientations.

In this way culture, and by extension the education system, simplifies human diversity under a regulatory framework so narrow that everything that comes out of it is at risk of exclusion, oppression and discrimination.

To prevent the education system from perpetuating this situation, one of the main challenges for teachers is to recognize and value difference as a human richness, eradicating our own prejudices and fears, using the strategy of visibility to empower and strengthen our students and training us to educate in the values that make up a respectful, responsible and democratic society.

Xosé Cabido Pérez

Masculinidades, roles de xénero, estereotipos masculinos, homes disidentes

Masculinidades, roles de género, estereotipos masculinos, hombres disidentes

Masculinities, gender roles, male stereotypes, dissident homes

A historia da socioloxía e da antropoloxía modernas tiveron como obxecto das súas análises a importancia dos roles e estereotipos de xénero na sociedade occidental e noutros tipos de sociedade. En gran medida, o movemento feminista fixo que estas análises se centrasen nos estereotipos femininos para posibilitar a liberación das mulleres do xugo masculino. Mais estes estudos dos roles de xénero pouco dixeron dos roles e estereotipos masculinos e de como estabamos a socializar aos nenos na submisión, na represión emocional e na cultura da violencia, construíndo homes eternamente frustrados e infelices. O feminismo está a abrírnos as portas aos homes que non encaixamos no modelo normativo para aprender a construír un home con espazo para a tenrura, os coidados e a non violencia. Será tarefa dos educadores, en especial dos homes, colaborar na socialización deste modelo de homes disidentes do modelo hexemónico ensinándolles o valor para si mesmos e para a sociedade do coidado, das emocións e da vulnerabilidade. Neste artigo mostramos unha experiencia educativa nese camiño, realizada nos últimos cursos cos homes do IES Fontexería de Muros.

Memory and history are not the same thing, but we cannot teach history without taking into account the individual and collective perception of the past. In the learning process, students must be protagonists, discovering and overcoming preconceived ideas, learning History.

Introducing "historical memory" into the classroom must be used to break down prejudices and, above all, to learn to be good citizens, capable of committing themselves to the progress of the democratic quality of our society.

María-José Méndez-Lois e Milena Villar Varela

Coeducación, igualdade, universidade, docencia, reto

Coeducación, igualdad, universidad, docencia, reto

Coeducation, equality, university, teaching, challenge

A conquista da coeducación, nas universidades, é un reto que non ten feito máis que comezar hai uns poucos anos co recoñecemento lexislativo e o deixar facer, ás e aos profesionais, por parte das institucións de ensino superior. É agora o momento do compromiso decidido por parte dos e das docentes para impulsar a súa posta en práctica a fin de que se lidere un proceso que, sen dúbida, contribuirá a que tamén a sociedade avance neste eido.

Conquering coeducation, in universities, is a challenge that has only just begun a few years ago with legislative recognition and making, to professionals, by higher education institutions. And now is the time for a determined commitment on the part of teachers to promote their implementation in order to lead a process that will undoubtedly contribute to social advancement in this field.

Equality Plan that coordinates, promotes, helps and frames coeducation. In this article we try to clarify its concept, its structure and we make a proposal as an example.

Marian Moreno Llana

Prevenção, violencias machistas, sexismo, plan de igualdade, coeducación

Prevenção, violencias machistas, sexismo, plan de igualdade, coeducación

Prevention, male violence, sexism, equality plan, coeducation

En moitos Centros Educativos podemos atopar accións puntuais que traballan a igualdade nas aulas. Case sempre son actividades que unha parte do profesorado fai de xeito voluntarista porque cre realmente que é necesario facer prevención das violencias machistas desde o traballo contra o sexismo, mesmo nas primeiras idades das nenas e dos nenos. O problema adoita xurdir cando se queren coordinar todas esas accións para que o Centro Educativo teña unha identidade coeducadora que permita que a igualdade sexa realmente transversal e que afecte a toda a Comunidade Educativa. Para iso, é imprescindible ter un Plan de Igualdade que coordine, fomente, axude e enmarque a coeducación. Neste artigo intentamos clarificar o seu concepto, a súa estrutura e facemos unha proposta a modo de exemplo.

In many Educational Centers we can find specific actions that work for equality in the classrooms. These are almost always activities that some of the teachers do voluntarily because they really believe that it is necessary to prevent male violence in the work against sexism, also in the early ages of children. The problem usually arises when one wants to coordinate all these actions so that the Educational Center has a coeducational identity that allows equality to be truly transversal and that affects the entire Educational Community. For this, it is essential to have an

UNIVERSIDADE DA CORUÑA



MESTRADO UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOXÍA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2010 – 2021

DURACIÓN: 1 curso académico (60 ECTS)**NÚMERO DE PRAZAS:** 23**1ª PREINSCRICIÓN:** do 1 de abril ao 10 de xullo **2ª PREINSCRICIÓN:** do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN

tmayan@udc.es

Telf: 881011723

<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4511V01><http://www.educacion.udc.es/mestrados/psicopedagogia/>

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN ESTUDOS AVANZADOS SOBRE A LINGUAXE,
A COMUNICACIÓN E AS SÚAS PATOLOXÍAS

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2020 - 2021

Título conxunto das Universidades da Coruña, Santiago de Compostela, Salamanca e Zaragoza

DESTINATARIOS: Licenciados/Diplomados/Graduados en: Psicoloxía, Maxisterio, Logopedia, Terapia Ocupacional, Pedagogía e Psicopedagogía**DURACIÓN:** 1 curso académico (60 ECTS)**NÚMERO DE PRAZAS:** 20 por universidade**1ª PREINSCRICIÓN:** do 1 de abril ao 10 de xullo **2ª PREINSCRICIÓN:** do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN

vieiro@udc.es

Telf: 881011876

<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4498V02><http://www.educacion.udc.es/mestrados/linguaxe/>

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBRIGATORIA E BACHARELATO, FORMACIÓN PROFESIONAL E ENSEÑANZA DE IDIOMAS

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2020 - 2021

DURACIÓN: 1 curso académico (60 ECTS)**NÚMERO DE PRAZAS:** 225**1ª PREINSCRICIÓN:** do 1 de abril ao 10 de xullo **2ª PREINSCRICIÓN:** do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN

Telf. 881011741/ juanj@udc.es

<http://www.educacion.udc.es/masteres/secundaria>



Coeducar, unha tarefa imprescindible

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 14-17

Chis Oliveira Malvar

Comando Igualdade
Catedrática de filosofía
naidecora@gmail.com

Amada Traba Díaz

Universidade de Vigo
amadat@uvigo.es

Autoras de *ám@me* publicado por Galaxia
e da súa tradución ao castelán co título
Amarte, na Catarata

No día a día reproducimos estereotipos machistas sen nos decatar porque vivimos nunha sociedade patriarcal; as familias, os medios de comunicación e tamén o **sistema educativo** contribúen a perpetualos. A incoherencia entre o que pensamos e o que facemos (*currículum* oculto) delata o peso da socialización do que non somos conscientes, unha influencia tan sutil que resulta moi eficaz. Polo tanto hai que estar alerta, e para desvelar a desigualdade teremos que pór os lentes violeta.

A coeducación pon aquí o foco, pois é unha **intervención intencionada** e consciente para libe-

rar a mulleres e homes da ditadura de xénero, perspectiva que abriu o pensamento feminista. Este proceso implica ter unha posición crítica fronte aos valores dominantes así como “desaprender” actitudes moi arraigadas. A educación en igualdade pivota sobre tres piares básicos: equidade, asertividade e empatía, poñendo no centro o coidado, que supón estar aí, acariñar, “facerche sentir que me afecta o que a ti che pase”; ademais, estimula a autonomía e o respecto, os valores para vivir ben, os que dan a vida e que facilitan o *bo trato* en lugar da competitividade e a violencia.

A coeducación ten que impregnalo todo e non só certas materias ou momentos puntuais. Estamos a falar da educación para a auténtica transformación social que ten que abrirse ás familias implicando a toda a comunidade. Tanto nas casas como na escola é fundamental velar pola corresponsabilidade nas tarefas, así como sermos conscientes das expectativas que depositamos nas criaturas de cara ao seu futuro, tratando de desmontar os prexuízos que levan a repartir os papeis da vida en función do sexo, con mandatos diferenciados: a elas a beleza e o coidado do privado, e, a eles o poder e o relativo ao mundo público. Podemos cambiar o conto, valorando a sensibilidade nos nenos e a valentía e independencia nas nenas. Non se trata de prohibir certos xoguetes, soños ou expectativas, senón de abrir o abano, ampliar o horizonte, ofrecendo máis posibilidades de medrar de acordo coas potencialidades de cada quen.

A coeducación supón un paso revolucionario porque interpe-la a todo o sistema social. É o momento de dicilo ben claro:

se non coeducamos, estamos a educar na desigualdade!

Hoxe estamos máis cerca de conseguilo porque a forza do movemento feminista calou na sociedade e vemos como se poñen en marcha políticas favorables á igualdade. Temos unha lexislación que obriga, pero aínda falta velar polo seu cumprimento; as administracións aínda non asumen un compromiso serio que permita superar as accións puntuais e os proxectos illados. Precisamos torcer a poderosa inercia e reclamar un pacto de estado pola coeducación!

LIÑAS FUNDAMENTAIS DE ACCIÓN

Sabemos que é difícil desmontar séculos de desigualdade estrutural e simbólica. Isto vai requirir desvelar os mecanismos da cultura patriarcal polos que reproducimos as asimetrías que tanto afectan a nosa identidade e as nosas relacións sociais. Paralelamente, debemos desenvolver un pensamento crítico contra o sexismo porque a orde social invisibiliza as causas das desigualdades, dándolles

unha aparencia de normalidade e xustificándoas como naturais.

Isto vai permitir construír o coñecemento superador do **androcentrismo**, que integre o saber das mulleres e as súas contribucións e visibilice a súa presenza e os seus logros na ciencia e na historia. "Elas teñen que saír na foto"; pois sen referentes femininos no coñecemento estamos cometendo unha inxustiza e limitando os modelos que orientan as expectativas. Debemos reparar nos materiais curriculares que adoitan estar inzados de sexismo, con exemplos estereotipados e cunha grande desproporción na presenza de homes e mulleres nos relatos e nas representacións.

Se aprendemos a "ver" e a analizar a realidade (información, películas, cancións, publicidade, arte, videoxogos...) seremos quen de identificar o machismo máis invisible. Aprenderemos a ver como se organiza o reparto de poder e de recursos e a cobertura ideolóxica que o xustifica. Cómpre sinalar que a desvalorización das mulleres é o resultado da **misoxinia** tan entendida nas nosas crenzas; de-



Primeiro Congreso Internacional de Coeducación (Madrid 2018). De esquerda a dereita: Carmen Ruíz Repullo, Chis Oliveira, Amparo Tomé, Elena F. Treviño e Marina Subirats.

bemos deixar de ver as mulleres como o segundo sexo e deixar de ver normal o protagonismo masculino. Asemade, se queremos un mundo igualitario debemos coidar a linguaxe porque a través dela representamos o mundo e o noso pensamento, por iso cómpre empregar unha linguaxe inclusiva, pois o que non se nomea non existe.

Non se poden esquecer a horizontalidade e a cooperación como formas de relación e de traballo, deben trasladarse á organización e á metodoloxía que se emprega na escola.

Os espazos escolares tamén merecen atención, son representacións a escala micro de como nos colocamos no mundo. O patio non pode seguir sendo o monopolio do fútbol, onde os nenos ocupan o centro, mentres que as nenas quedan nas marxes. Habería que intervir no recreo, introducir xogos cooperativos nos que a masculinidade e a feminidade tradicional queden diluídas.

No asesoramento para os itinerarios educativos e profesionais ten moita importancia a orientación, o reto é facer intervencións que impidan o nesgo de xénero, para avanzar na procura da autonomía persoal e no apoderamento das rapazas e estimular os valores do coidado e a expresividade nos rapaces. Máis mulleres nas STEM e máis homes no maxisterio e na saúde!

Unha liña clave nesta transformación é a coeducación **afectivo-sexual**. Hai que implantala en todas as etapas, traballando as emocións para deconstruír a nosa urda sentimental, aprender a recoñecer e amar o noso corpo para evitar a cousificación e a tiranía da beleza e a expresar a vulnerabilidade. Ademais, hai que desenmascarar o modelo "ideal" do amor romántico e a lei do agrado que se lle impón ás nenas; así como o modelo dominador que a eles lles alimenta o "dereito" a seren agradados, porque este tipo de modelos están na base da vio-

lencia. Precisamos levar á escola a **complexidade do amor**, educar para a transformación da experiencia íntima, porque neste momento da hipermodernidade e dos vínculos líquidos o modelo amoroso está en crise^[1]. Desmontar os mitos do amor que tantas veces se converten en causa da dominación masculina e ensinar que amar é respectar e coidar de cara ao benestar e o bo trato.

Nos últimos tempos as mulleres conquistaron moitos espazos e puxeron en primeiro plano as súas propias demandas de liberdade e de recoñecemento. Pola contra, os homes aínda teñen moito traballo por facer, por iso é importante revisar o modelo de masculinidade hexemónica, porque vimos dunha longa tradición onde ser home era ser importante, valente, provedor, protector; ese home que apostaba polo risco, que tiña que controlar as emocións e

[1] OLIVEIRA, C. & TRABA, A. (2018). *Am@me. Pensar o amor no século XXI*. Vigo: Editorial Galaxia.



Unha sesión de formación do Comando Igualdade.



Intervención do Comando Igualdade diante de 4.000 estudantes.

con incapacidades aprendidas para comunicalas. Esta forma de ser home está en crise, e cómpre evidenciar os seus custos: non temos máis que ver as taxas comparativas en esperanza de vida, morbilidade, accidentes de tráfico, consumo de drogas, prostitución, delitos, homicidios, suicidios... e incluso a conexión entre ese modelo de masculinidade e o fracaso escolar. Ademais, esta maneira de vivir a virilidade é un cárcere que, ao non estar no ADN, pódese cambiar. Dende a escola podemos dar ferramentas para tirar a

“careta”, porque, aínda que non o pareza, os homes tamén son vítimas do patriarcado. O machismo mata tamén aos homes, e temos moito que gañar nun mundo igualitario.

Cando nos adentramos no campo da sexualidade faise evidente que os referentes sexuais están situados no coitocentrismo, no falocentrismo e no desexo masculino. Ademais, hoxe é urxente afrontar que se non educamos nós, educa a pornografía, que lamentablemente está a configurar os imaxinarios sexuais. Á par deste fenómeno

tamén se estende a cultura da violación que erotiza a violencia ligada ao sexo, que alimenta a tolerancia coa violencia sexual, a banaliza ou incluso a xustifica; proba disto é a proliferación de fenómenos como as “manadas”.

En definitiva, a coeducación sentimental ten que axudar á construción dun proxecto de vida propio e das pontes de entendemento entre as persoas na súa diversidade, con independencia de identidades e orientacións. Esta perspectiva sería a mellor forma de prevención da violencia en xeral e especificamente da que se deriva do machismo.

Podemos concluír que “A coeducación non é unha opción, é unha esixencia”.^[2] ■



O comando Igualdade viaxa a Compostela para unha intervención.

[2] SUBIRATS, M., TOMÉ, A. & SOLSONA, N. (2019). “¿Por qué es importante reforzar la coeducación?” en *Coeducar: poner la vida en el centro de la educación*. Dossier Graó.



Coeducar na Educación infantil e Primaria

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 18-20

Helga Vázquez Regueira (Paxariña de Papel)

CEIP María Pita - A Coruña

helgavr@edu.xunta.es

<https://helgavr.weebly.com/>

Pode entenderse por coeducación o proceso educativo integral de mulleres e homes, desenvolvido en situacións de convivencia positiva, igualitaria, mixta e universal, na que se garante a igualdade de oportunidades, e na que existe igualdade de trato e de condicións (Simón, 2012).

Polo tanto, para camiñar cara unha escola coeducadora é importante deconstruír séculos de machismo para comezar unha nova andaina, de aí a necesidade da elaboración dos Plans de Igualdade (Fumero, Moreno Llana e Ruiz Repullo, 2016).

POR ONDE EMPEZAR?

Un Plan de Igualdade é un guión que coordina as diferentes accións que se desexan para unha escola respecto da coeducación (Moreno Llana, 2018). Deste modo, é importante que o profesorado reciba formación de calidade e tome conciencia das desigualdades sociais. Non obstante, o éxito desta andaina só será posible coa implicación activa de toda a comunidade educativa, a existencia dun equipo directivo que dote de respaldo estas actuacións, un claustro implicado, un persoal non docente consciente, unha AMPA par-

ticipativa e unha administración comprometida.

ELEMENTOS DE ACCIÓN

Polo tanto, dentro das escolas, é importante que exista unha sensibilidade de programación escolar con perspectiva de xénero abarcando os seguintes elementos:

- *Coeducación para as emocións*: é importante ter en conta que o vínculo de apego inflúe na regulación emocional das persoas (Waters, et al, 2010). Polo tanto, recoñecer os sentimentos, nomealos, identificalos e expresalos axudará a coñecerse mellor, e implicará relacionarse mellor coa sociedade. Non obstante, dende un punto de vista pedagóxico, non podemos deixar en mans do azar as circunstancias socio-emocionais de crianza do noso alumnado, xa que só o 55% da poboación presenta un sistema de apego seguro (Hazan e Shaver, 1987; Feeney e Noller, 1990). Tal e como afirma Riggs (2010) “as alteracións dos vínculos de apego pódense traducir en múltiples consecuencias, as cales se manifestan nas relacións cos iguais, nas relacións de parella, na formación dun modelo negativo da propia persoa, a inseguridade afectiva, dificultades para a autorregulación emocional, escasa empatía e *feedback* emocional, entre outros”. Deste modo, didacticamente, a escola está obrigada a compensar as desigualdades, e será preciso facer fincapé na toma de conciencia emocional, na regulación emocional e nas habilidades sociais para a vida e o benestar (López Cassá 2011).

- *Familias e corresponsabilidades*: é necesario visibilizar a diversidade familiar e ter en conta que os estereotipos construídos polos *mass-media* non son representativos da meirande parte da sociedade. Daquela, é importante normalizar a diversidade social e saber que den-

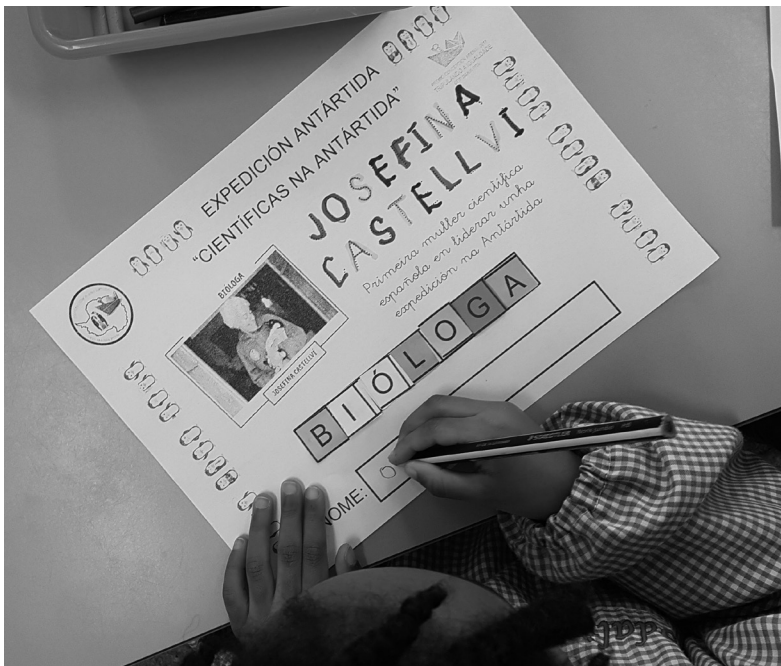
tro do núcleo do fogar todas as persoas temos dereitos e deberes. É necesario tomar conciencia de que a casa é un lugar de descanso para todos os membros, polo que educar na corresponsabilidade é a base da igualdade.

- *Educación Sexual*: no referente ao coñecemento do corpo e da ética dos coidados é importante educar sen prexuízos e tabús. A invisibilidade dos xenitais e dos órganos femininos, ás veces, pode ser unha constante nos recursos educativos. Por iso, reflexionar con perspectiva de xénero sobre os recursos que empregamos nas aulas pode ser a base para o cambio. Deste modo, educar na evolución da sexualidade como parte do ciclo vital (Ferreiro Díaz, 2007) e que todas as persoas somos seres sexuados, dende a infancia, conflúe coa necesidade de educar para a aceptación do ser, a orientación sexual, o coidado do propio corpo e o respecto. Iniciar unha educación de bo trato, cara o propio e cara as outras persoas, resalta a empatía e é unha ferramenta para previr o consumo da pornografía. Alén diso, non se pode obviar a diversidade nas identidades sexuais e de xénero, como se constrúen as mesmas e como se diferencian das expresións de xénero, o que implica rachar co concepto binario e abrazar a diversidade sexual. Por outra banda, e co coñecemento do corpo e a súa análise, tamén é interesante reflexionar sobre os estereotipos dos corpos e repensar que estilos de masculinidades hexemónicas e feminidades se postulan desde o *mass media* e as redes sociais, así como os *canons* de beleza patriarcal.

- *Visibilización de referentes*: para poder medrar con exemplos e referentes é necesario que todas as persoas teñamos modelos e espellos nos que mirarnos. Así, o feito de que sexa normal que as mulleres non apa-

rezan en determinadas áreas sociais ou actividades, ou de ser o caso, que sexan nomeadas baixo un papel secundario ou nos apartados dos libros de texto, non axuda a normalizar a idea de que todo o mundo pode ser valioso (Marañón, 2017). Polo tanto, como docentes de infantil e primaria, é necesario revisar se nos recursos que empregamos as mulleres se atopan infrarrepresentadas e, de ser o caso, baixo o precepto de discriminación positiva, compensar a balanza. Deste modo, é importante ter en conta que a falta de modelos e referentes que teñen as nenas provoca o desenvolvemento dun autoconceito negativo e de menor valía e intelixencia con respecto aos nenos (Bian, L.; Leslie, S. y Cimpian, A., 2017).

- *Uso dos tempos e dos espazos*: dentro do marco coeducativo é importante coñecer como se comporta a comunidade educativa e, segundo o seu xénero, como fai uso dos tempos e dos espazos que se lle teñen asignados, e non só no patio, senón tamén noutros lugares como poden ser a biblioteca, os corredores, o comedor e a aula (Subirats e Tomé, 2010). Analizar, a través da observación sistemática, que zonas emprega o alumnado, que grao de participación ten, como é a súa postura corporal, entre outros, pode ser un bo punto de partida para que o profesorado poida compensar as desigualdades, e ofrecer as mesmas condicións de uso e trato dentro do seu campo de acción. Por outra banda, e a nivel xenérico de centro, tamén é necesario realizar análises de estrutura arquitectónica, e reflexionar se o deseño da escola é respectuoso en canto as diferenzas, sobre todo, no caso dos aseos, nos que se pode valorar se contan cos elementos suficientes para unha axeitada hixiene menstrual.



• **Sexismo nas actividades lúdicas:** realizando unha pequena observación sobre os xogos e xogueteos que temos ao noso alcance, así como a publicidade dirixida ao público infantil, pódese afirmar que se continúa co nesgo en canto ao xénero, xa que para os nenos publicítanse elementos centrados na acción, na actividade e no movemento, na lóxica-matemática ou na violencia, e para as nenas véndense elementos vencellados á maternidade e a estética. Deste modo, continuamos perpetuando a lei do agrado e a submisión para as nenas, e fomentando a cultura da masculinidade hexemónica violenta desconectada das emocións para os nenos. Así, para desenvolver un programa encamiñado para previr as violencias machistas non se pode obviar o feito de que a partir dos tres anos, as crianzas son capaces de distinguir entre xogueteos de nenos e de nenas, e polo tanto, saben que comportamentos se esperan de ambos (Abad Abad, 2008). Daquela, é necesario intervir de xeito dirixido cara esta realidade e transformar os tempos, os materiais e os espazos. Esta circunstancia, que moitas veces é menosprezada, resulta de vital

importancia para a construción dos valores igualitarios, xa que o xogo é a forma de aprender a relacionarnos cando sexamos adultos.

QUE VAI SER?

A modo de conclusión debemos indicar que todas as persoas somos transmisoras das desigualdades, e ao mesmo tempo somos vítimas da educación recibida, polo que reproducimos aqueles modelos sociais e educativos nos que nos desenvolvemos. Polo tanto, a importancia de facerse consciente das desigualdades é moi alta, xa que este é o camiño para romper os lazos co machismo e que as persoas poidan ser parte activa do cambio. Ao mesmo tempo, é difícil dar pasos cara unha escola coeducativa, pero non son imposibles. Moitas veces, o profesorado non temos referentes nin exemplos que nos inspiren para podermos levar á aula novos elementos, polo que levar á práctica educativa a teoría é complicado. Compartir e difundir pequenas e grandes experiencias axuda a aprender, inspirarse e abordar os aspectos antes citados, así como a crear redes coeducadoras. ■

- ABAD ABAD, M.L. (2008). *Manual para coeducar na Escola Infantil*. Vigo: Xerais.

- BIAN, L.; LESLIE, S. e CIMPIAN, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interest. *Science*, vol. 355, nº 6.323, 389-391. Recuperado de <https://science.sciencemag.org/content/355/6323/389>

- FEENY, J.A. e NOLLER, P. (1990). Attachment Style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(2), 281-291.

- FERREIRO DÍAZ, L. (2007). *Coeducación Afectivo Emocional e Sexual: fundamentos para un modelo de intervención en Educación Infantil e Primaria*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Igualdade. Xunta de Galicia.

- FUMERO, K.; MORENO LLANEZA, M.; RUIZ REPULLO, C. (2016). *Escuelas Libres de Violencias Machistas*. Palma de Mallorca: Colección Estudios de Violencia de Género.

- HAZAN, C. e SHAVER, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.

- LÓPEZ CASSÀ, E. (2011). *Educación das emocións en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

- MARAÑÓN, I. (2017). *Educación en el Feminismo*. Barcelona: Plataforma Actual.

- MORENO LLANEZA, M. (2018). A elaboración dun plan de Igualdade nun centro educativo. En V.V. A.A. *Coeducación: o alicerce do ensino*. Santiago de Compostela: Confederación Intersindical Galega-Ensino e Asociación Socio-Pedagóxica Galega.

- RIGGS, S.A. (2010). Childhood emotional abuse and the attachment system across the life cycle: what theory and research tell us. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19, 5-11.

- SIMÓN, E. (2012). *Repensar la educación innovando y con equidad. Una nueva escuela para toda la infancia*. Conferencia realizada no Curso de Verano 2012 Repensar la educación innovando y con equidad. Una nueva escuela para toda la infancia da Universidade de Navarra. Recuperado de <https://upnatv.unavarra.es/unes/elena-simon-verano2012>

- SUBIRATS, M; e TOMÉ, A. (2010). *Balones Fuera*. Barcelona: Octaedro.

- WATERS, S.F.; VIRMINI, E.A.; THOMPSON, R.A.; MEYER, S.; RAIKES, H.A.; JOCHEM, R. (2010). Emotion regulation and attachment: unpacking two constructs in their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 37-47.



Unha ollada ás políticas de igualdade a nivel municipal

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 21-23

Tania Merelas Iglesias

tania.merelas.iglesias@gmail.com

Beatriz López Rey

blopezrei@gmail.coms

Arabías S.Coop.Galega

Investigación, Acción Socio Educativa e
Xénero

As políticas de igualdade ou políticas de xénero comezaron a implantarse en moitas axendas públicas de diferentes Estados europeos durante os anos setenta do século pasado, grazas ao traballo do movemento feminista e a súa capacidade de mobilización e de incidencia política para situar as desigualdades entre homes e mulleres como un problema social e introducirlo na axenda pública. En España, despois da aprobación da Constitución de 1978, estableceuse a organización dun Estado administrativo multinivel, no que se iniciou o desenvolvemento de políticas de igualdade a escala estatal, autonó-

mica e municipal. No caso da Administración Local, a entrada da igualdade de xénero na política municipal concretouse na Lei 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de Bases de Réxime Local, que determinou a capacidade de actuación dos municipios na materia.

Podemos definir as políticas de igualdade como un conxunto coordinado de decisións, obxectivos e medidas postas en marcha polas institucións públicas coa intención de fomentar a igualdade entre mulleres e homes, prestando atención á mellora da situación económica, política, social e cultural das

mulleres (Bustelo e Lombardero, 2007). En todo caso, as políticas de igualdade son un referente que inclúe diversas alternativas para acadar os obxectivos que propoñen: a) igualdade de oportunidades; b) acción positiva; c) transversalidade ou *mainstreaming*. Todas estas medidas, se ben son diferentes no específico, contribúen en esencia ao obxectivo fundamental de superar o sexismo.

Dentro da diversidade, comezamos falando de *igualdade de oportunidades*, onde se encadran medidas que teñen a finalidade de incentivar a entrada das mulleres e dos seus intereses na vida pública e social; prestando atención ás barreiras de poder, socioeconómicas, educativas e culturais que supoñen unha limitación para elas. É dicir, trátase de favorecer opcións de desenvolvemento persoal e profesional onde os nesgos de xénero non teñan presenza.

As *accións positivas* son medidas de carácter específico en favor das mulleres; a súa intención é actuar como correctores daquelas situacións nas que a desigualdade de xénero ten

presenza. Trátase de medidas antidiscriminatorias que teñen a finalidade de reparar a subrepresentación das mulleres nos espazos onde están infrarrepresentadas.

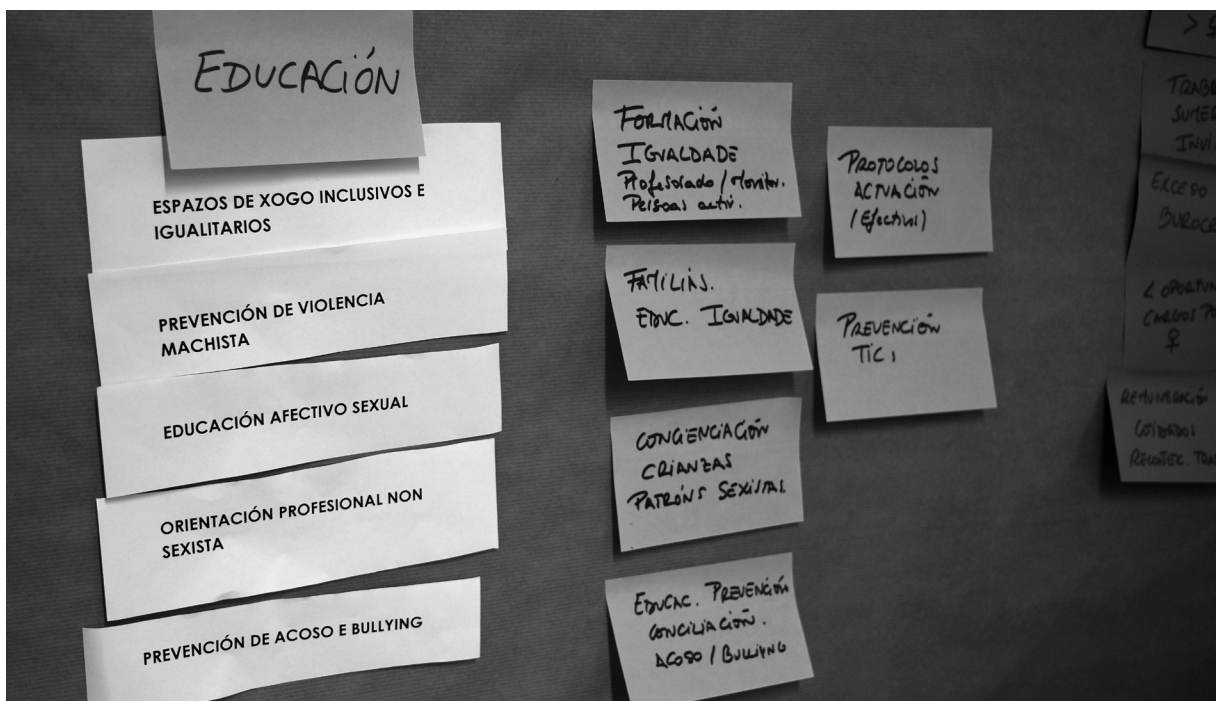
En todo caso, as políticas de xénero gozan dun carácter transversal, o que permite conceptualizar a *estratexia de mainstreaming de xénero*, que supón revisar todas as políticas públicas, con independencia de cal sexa a súa área de actuación, coa intención de eliminar o nesgo de xénero e contribuír á consecución da igualdade entre mulleres e homes. Investigadoras galegas de referencia no tema (Alfama e Alonso, 2015; Paleo, 2015; Diz e Lois, 2014) destacan varios elementos imprescindibles para que as Administracións Públicas poñan en marcha esta estratexia transversal. A continuación, e partindo das súas aportacións e da nosa experiencia como consultoras especializadas nas políticas de igualdade, referimos, brevemente, certas recomendacións para o contexto municipal:

- En primeiro lugar, cómpre que o goberno municipal esta-

bleza unha estrutura especializada na materia, isto é, unha concellaría propia de igualdade entre mulleres e homes. Neste senso, hai que sinalar que a existencia de concellarías específicas de igualdade no marco da administración municipal non é unha realidade frecuente.

- En segundo lugar, é fundamental o deseño e formulación dun plan de actuación que estructure os obxectivos, as medidas e os recursos que serán investidos nesta área. Así mesmo, para integrar unha mirada transversal na acción municipal, é importante crear grupos de traballo onde conflúan profesionais de distintas áreas - emprego, servizos sociais, urbanismo, educación, cultura, deportes... - garantindo así un traballo coordinado.

Ademais, é interesante incluír ferramentas con perspectiva de xénero que abran a totalidade da administración local. Un exemplo claro sería a formación centrada en igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do persoal técnico, ou o deseño de indicadores de xénero que permitan analizar a rea-



lidade e valorar o impacto das políticas municipais.

- En terceiro e último lugar, resulta imprescindible que o movemento feminista local goce dun espazo para participar e incidir politicamente na administración. Unha ferramenta destacada sería a creación de Consellos de Participación como boa práctica.

Nos últimos tempos é ben destacar a enerxía aportada polo movemento feminista, ao levar ás rúas e ás axendas políticas dos partidos de esquerda as súas demandas. O impulso da folga feminista e o seu impacto no conxunto do territorio galego e español ten sido un revulsivo destacable nesta liña, e previsiblemente continuará sendo nos vindeiros anos. Sen dúbida, este contexto é ineludible e logrou influír no panorama das políticas de igualdade a nivel municipal.

A pesar de que a chegada dun goberno de corte progresista, mesmo na interinidade dos últimos meses, supuxo un cambio de rumbo respecto a dúas lexislaturas conservadoras de *impasse*, coa activación de

modificacións legais sobre a incorporación da igualdade na empresa ou o impulso económico do Pacto de Estado asinado en 2017, quedan retos importantes por asumir a nivel municipal.

Un dos elementos máis relevantes ten que ver coas debilidades na formación do persoal político e técnico na materia, o cal dificulta a implantación de políticas de igualdade; máis aínda, compromete a transversalidade da mirada feminista na totalidade da administración. Ademais, a nivel municipal, os organismos técnicos de referencia son os Centros de Información á Muller ou, na súa ausencia, as educadoras familiares. En ambos casos, as profesionais que están á fronte teñen outras funcións, tarefas e competencias.

Finalmente, a falta de orzamentos propios para desenvolver as políticas de igualdade entorpece a planificación e seguimento das medidas que se poñen en marcha, xerando, en moitas ocasións, intervencións sen coordinación e, xa que logo, impacto social.

Neste contexto, a configuración de equipos de traballo interdisciplinares resulta fundamental para poder facer fronte aos distintos retos que se debuxan nas políticas de igualdade a nivel municipal. Desde a educación, e concretamente desde a educación social, é posible consolidar unha liña laboral relacionada coa formación especializada dirixida a profesionais, así como o desenvolvemento de campañas de sensibilización a nivel comunitario que promovan a igualdade entre mulleres e homes como obxectivo básico. Neste camiño, todas as mans son benvidas. ■

- ALFAMA, E. e ALONSO A. (2015). Las políticas de género en la administración pública. Una introducción. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 8, 24-41.

- BUSTELO, M. e LOMBARDO, E. (eds. 2007). *Políticas de igualdade en España y en Europa*. Madrid: Cátedra.

- Diz, I. e Lois, M. (2014). Las políticas de igualdade de género en tiempos de crisis. El caso gallego. *Investigaciones feministas: papeles de estudos de mujeres, feministas y de género*, 5, 96-128.

- PALEO, N. (2015). *Las políticas municipales de género. Nivel de desarrollo y variables explicativas en el caso gallego*. Programa de doutoramento de procesos políticos contemporáneos. USC.

PUBLICIDADE

PIPPi

MEDIASLONGAS

FELIZ 75 ANIVERSARIO





Aproximación á diversidade sexual, de identidade de xénero e familiar nas aulas

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 24-27

Ana Ojea Alonso

Titora LGBTIQA+ IES Politécnico de Vigo

anaojealonso@edu.xunta.es

Falar de diversidade sexual, de identidade de xénero e familiar supón falar do ser humano, desa característica inherente á condición humana que é a variedade. Non existen dúas persoas iguais, nin sequer as persoas xemelgas idénticas ou monocigóticas. Polo tanto, imos falar de todas, todos e todes nós.

A diversidade de orientacións sexuais, de identidades e expresións de xénero e de estruturas familiares, é dicir, todas as variantes posibles ademais da familia nuclear (parella heterosexual monógama con fillos e fillas) é unha realidade presente

en todos os centros educativos, en todas as aulas e en todos os ámbitos das nosas vidas.

Que non o vexamos ou non se mostre, non quere dicir en ningún caso que non exista, senón que non se visibiliza e se non se fai é porque o sistema educativo está aínda repleto de exclusións, segregacións e discriminacións asociadas á "normalidade como violento dispositivo epistemolóxico e pedagóxico" (Flores, 2019, p. 12).

Todas estas cuestións están inscritas no chamado sistema sexo/xénero, concepto definido pola antropóloga Gayle Rubin como "conxunto de acordos polo cal



a sociedade transforma a sexualidade biolóxica en produtos da actividade humana e nas cales estas necesidades sexuais transformadas, son satisfeitas” (Rubin, 1996, p. 44).

Isto supón que en base ao sexo co que se nace - reducido unicamente á exploración visual dos xenitais e dende un punto de vista binario: femia e macho - asígnase un xénero tamén binario: muller e home, cunha serie de roles e comportamentos diferenciados e normativizados e cunha orientación sexual única que se presupón a todo ser humano: a heterosexualidade^[1].

Este sistema converte así en “normal” e hexemónica unha única opción das múltiples posibilidades e combinacións existentes: toda persoa debe ser heterosexual, cissexual^[2] e a súa expresión de xénero ten que ser a asociada ao xénero binario asignado, cuestionando, discrimi-

minando e invisibilizando todo aquilo que non cumpre dita norma.

Por outra banda, o sistema sexo/xénero está intimamente ligado ao sistema patriarcal, de modo que dentro do binarismo de xénero créase unha xerarquía na que o masculino ten maior valor social, cultural e simbólico que o feminino, deseñando así unha situación de sexismo e desigualdade de xénero.

Por iso, o machismo e a discriminación por orientación sexual, identidade ou expresión de xénero sempre van da man. Un exemplo desta relación é o feito de que xa nas escolas aos nenos que non se axustan ás normas de conduta ou expresión de xénero asociadas á masculinidade hexemónica insúltase-lles chamándolles “criqueiros” ou “maricóns”. En primeiro lugar, castígaselles por ser “femininos” ou gustarlles cousas de “nenas”, o cal está penado socialmente polo sexismo e, doutra banda, confúndese a expresión de xénero coa orientación sexual, cuestións que non están relacionadas pero que se asocian, pola LGBTfobia^[3], para intensificar o estigma.

[3] LGBTfobia: concepto que utilizan algúns colectivos de persoas LGBT para visibilizar o rexeitamento que sofre o conxunto do colectivo de persoas lesbianas, gais, bisexuais ou trans. (Pichardo, 2017, p. 15)

[1] A bióloga Anne Fausto-Sterling (2006) demostra como a intersexualidade cuestiona o binarismo sexual, que non é máis que un reduccionismo en canto á variedade de configuracións sexuais humanas existentes. Doutra banda, a filósofa Judith Butler (2001, 2002, 2006) cuestiona a suposta naturalidade do sexo partindo da noción da construción do xénero de Simone de Beauvoir (2011). Así mesmo, a autora Monique Wittig (2006) analiza o poder normalizador e disciplinario da heterosexualidade.

[2] Cissexualidade: define aquelas persoas cuxa identidade de xénero coincide co xénero asignado ao nacer. Utilízase para definir as persoas que non son trans.

Esta situación lémbra-nos que todas as persoas estamos socializadas no sexismo e na LGBTfobia, de xeito que precisamos poñermos unhas lentes coas cores do arco da vella (ademais das violetas) para “ir desprendéndonos desas actitudes homófobas, e para iso o primeiro paso é recoñecelas en nós mesmas e mesmos” (Pichardo, 2007, p. 10).

Considero que o principal reto que temos por diante o profesorado para podermos educar o alumnado no recoñecemento e o respecto á diferenza, sen a xerarquía que impón a normalidade, é precisamente recoñecer os nosos propios prexuízos e os nosos propios medos para detectalos nas nosas vidas e nas nosas aulas e poder erradicalos.

Cando falo de medos refírome, por exemplo, ao asociado á falacia de considerar que falar de diversidade sexual e visibilizar a realidade LGBT vai “promover” a homosexualidade ou a transexualidade, relacionando de xeito capcioso coñecemento con incitación ou o “contaxio do estigma”, que é o temor a que se nos identifique como lesbiana, gai, bisexual ou transexual ao relacionármolos, apoiármolos ou defendermos as persoas LGBT e, por iso, sufrirmos tamén discriminación. Este medo afecta ao profesorado, aínda que en maior medida ao alumnado e é unha das principais causas de exclusión e illamento do alumnado que sofre acoso LGBTfóbico.

En canto aos prexuízos e os estereotipos, como en calquera outro ámbito da diversidade humana, o coñecemento e a formación son fundamentais para desterralos e, neste sentido, a primeira ferramenta da que dispoñemos é a visibilidade.

Como ben sabemos, o que non se nomea, non existe e o que non se visibiliza, tampouco. Polo tanto, é un exercicio ne-



cesario para amosar a realidade en toda a súa complexidade; isto inclúe visibilizar o feito LGBT na literatura, no cinema, nos medios de comunicación... así como a condición LGBT de quen realizou achegas á cultura, ás ciencias, aos deportes, etc.; en definitiva, incorporar a realidade LGBT aos plans de estudo, como de feito contempla o artigo 22 da Lei 2/2014, do 14 de abril, pola igualdade de trato e a non discriminación de lesbianas, gais, transexuais, bisexuais e intersexuais en Galicia^[4].

Ademais é fundamental dar un paso á fronte e visibilizármolos, ben como profesorado pertencente ao colectivo LGBT ou como profesorado aliado contra

[4] Artigo 22. Inclusión da realidade LGTBI nos plans de estudos. A Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia incorporará a realidade homosexual, bisexual, transexual, transxénero e intersexual nos contidos transversais de formación de todo o alumnado de Galicia naquelas materias en que sexa procedente, dará audiencia ao Consello Escolar e, de ser o caso, escoitará as asociacións, organizacións e colectivos LGTBI. Así mesmo, visibilizaranse na educación os diferentes modelos de familia establecidos nesta lei. Ademais, revisará os contidos de información, divulgación e formación que xa existan nos distintos niveis de ensino e noutros ámbitos formativos.

a LGBTfobia. Neste sentido é inevitable partir do persoal como posicionamento político e, polo tanto, pedagóxico:

Toda práctica educativa é política. Non hai neutralidade posible na tarefa do ensino. [...] A tarefa educativa é política porque disputa o poder, porque o poder non só é trama de subordinación, tamén é posibilidade de rexeitar a servidume ao desmontar os privilexios e opresións. (Flores, 2019, p. 11).

O paso previo ao traballo desenvolvido no vixente Programa de Atención á Diversidade sexual, de identidade de xénero e familiar dende o curso 2016/2017 no meu centro educativo foi precisamente visibilizarme como profesora lesbiana porque:

A liberdade para manifestar a nosa orientación sexual coa mesma naturalidade coa que manifestamos a nosa idade, cor de pelo, nacionalidade ou estatura, é de vital importancia para vivir en consonancia connosco e nós mesmas. [...] Prender que un ser humano deixe ao carón a súa identidade ou ben a mostre con prudencia en segundo que contextos é unha das homofobias máis xeneralizadas nos centros educativos. (Fumero, Moreno Llana e Ruiz Repullo, 2016, 105-106).

A partir dese momento abriuse un oco polo que comezou a entrar aire fresco que foi osixenando a atmosfera do centro, tanto para min mesma e o resto do profesorado, como para o alumnado, que decontado aproveitou a oportunidade de convivencia nunha contorna máis segura para visibilizarse e propoñerme a creación dun grupo de apoio ao alumnado LGBTIQ+ co que deu comezo o programa e a posterior creación da titoría LGBTIQ+ que exerzo.



IES POLITÉCNICO DE VIGO



O potencial transformador da visibilidade do profesorado LGBT é enorme e favorece o desenvolvemento emocional e persoal do noso alumnado porque podemos achegarlles un referente próximo e positivo. Con todo, non só o profesorado LGBT temos a responsabilidade de educar na diversidade, como dicíamos ao comezo; esa tarefa é parte fundamental de todo o corpo docente e “implica unha responsabilidade e un compromiso para crear unha escola e unha sociedade máis xusta” (Pichardo, 2017, páx. 40); por iso tamén é necesario visibilizarse como docente aliada contra a LGBTfobia.

Segundo a miña experiencia, animo a verbalizalo abertamente; é a maneira máis efectiva de demostrarlle ao noso alumnado que pode contar con nós, que non nos asusta o contaxio do estigma e iso favorecerá tanto o noso propio apoderamento como, sobre todo, o do alumnado que o necesita con urxencia, tal e como demostran os estudos existentes sobre a LGBTfobia no sistema educativo (COGAM, 2016)

Son moitos os retos que temos por diante e independentemente de que exista un amplo marco normativo que nos obriga ao tratamento nas aulas da diversidade sexoxenérica e familiar, ante todo trátase dunha responsabilidade ética para o mantemento dunha sociedade respectuosa, responsable e democrática. ■

- COGAM (2016). *LGBTfobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?*. Madrid: Grupo de Educación de COGAM. <https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/1-lgbt-fobia-en-las-aulas-2015-informe-completo-web.pdf>. Data de consulta: 12/01/2020.

- Lei 2/2014, do 14 de abril, *pola igualdade de trato e a non discriminación de lesbianas, gays, transexuais, bisexuais e intersexuais en Galicia*. http://www.parlamentodegalicia.com/sitios/web/BibliotecaLeisdeGalicia/Lei_02_2014.pdf. Data de consulta: 12/01/2020.

- PICHARDO, J. I. (coord.) [2007]. *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)* <http://www.felgtb.org/rs/467/d112cd6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/c11/filename/adolescentes-ante-la-diversidad-sexual2.pdf>. Data de consulta: 12/01/2020.

- BEAUVOIR, S. DE (2008). *O segundo sexo I. Os feitos e os mitos*. Vigo: Eds. Xerais, trad. de Marga Rodríguez Marcuño e revisión de África B. López Souto.

- BEAUVOIR, S. DE (2010). *O segundo sexo II. A experiencia vivida*. Vigo: Eds. Xerais, trad. de Marga Rodríguez Marcuño e revisión de África B. López Souto.

- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México - PUEG. Paidós.

- (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

- (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

- FAUSTO-STERLING, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona: Editorial Melusina.

- FLORES, V. (2019). *Para que non nos roben el cuerpo...*, prólogo a Sánchez Sáinz, M. *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Los libros de la Catarata.

- FUMERO, K., MORENO LLANEZ, M. y RUIZ REPULLO, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Palma de Mallorca: Edicions Universitat de les Illes Balears.

- PICHARDO, J. I. (coord.) (2017). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

- RUBIN, G. (1996). *El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo*, en Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, pp. 35-96.

- WITTIG, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial Egales.



Ser home na escola: un proxecto para os homes de secundaria

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 28-31

Xosé Cabido Pérez

IES Fontexería - Muros

xcabido@gmail.com

Este artigo interpela esencialmente, ou con máis interese, aos docentes homes do noso sistema educativo, e moi especialmente aos heterosexuais, na medida en que o discurso hexemónico da ideoloxía heteropatriarcal nos fai beneficiarios máximos dos privilexios da desigualdade na que viven as mulleres e as persoas LGTBi. Esta interpelación aos homes heterosexuais ten como finalidade invitalos, primeiramente, a un exercicio de reflexión conceptual; en segundo lugar, a un esforzo de recoñecemento-concienciación e, por último, a adquirir o desexo ou percibir a necesidade de cooperar para a transfor-

mación social. Bonitas palabras, mais baleiras se non as enchemos de contido.

Os seres humanos construímos organizacións sociais xa desde antes do neolítico co obxectivo de satisfacer a necesidade básica de sustento, mais a maduración social alimentou o desexo humano de conseguir obxectivos máis sublimes que a simple nutrición. Estamos a falar de valores. Atrévome a afirmar que se fixásemos unha pirámide de valores ético-políticos, a realización da igualdade sería un dos valores que colocarían unha sociedade nun estadio de moralidade avanzado. Xa que logo,

debe incorporarse ao discurso e a acción, tanto no ámbito privado como no público, como unha meta prioritaria de toda acción social e de goberno.

Este ideal ilustrado da igualdade, xa no seu berce, esqueceu á metade da poboación. Tivo que serlle lembrado aos "homes ilustrados" por Olimpia de Gouges cun alto custo: a súa propia vida. Desde o Século das Luces os homes e as mulleres vimos loitando por un mundo libre e igual, mais este obxectivo histórico sempre tivo unha eiva, o esquecemento dun sector da poboación ao que non se lle daba a prioridade na participación real do valor da igualdade: as mulleres.

Chegados a este punto, como docentes, debemos comezar polo cuestionamento: cal ou cales foron os motivos de que a sociedade toda, incluída a progresista-revolucionaria, negase os dereitos igualitarios para a metade da poboación? Desde o meu punto de vista o motivo hai que buscalo sempre no/s beneficiario/s da desigualdade, nos grupos interesados en manter unha situación de escravitude ou explotación; e, no tocante ás mulleres, os beneficiarios non

foron unha clase social, un tirano, un escravista, un propietario de medios de produción..., senón que foron/somos todos os homes. Ante esta afirmación é preciso ou case imprescindible comezar polo que dicíamos ao principio: por unha reflexión conceptual, reflexión sobre o significado teórico-práctico de ser home.

Dicía Aristóteles na súa *Política* que somos un *zoon político*, querendo remarcar non só a natureza social do ser humano, senón tamén a primacía da sociedade sobre o individuo na medida en que, sen o todo social, o humano non se construíría como tal (ser lingüístico, ser ético, ser creador de arte, de ciencia ...). Desde esta óptica debemos concluír que somos o que a sociedade fai de nós como cidadáns, é dicir, o resultado dun proceso de socialización no que interiorizamos normas, obrigas, imperativos, desexos... Podemos afirmar que *non somos, facémonos*, e, parafraseando a Simone de Beauvoir en *O segundo sexo*, afirmamos con toda rotundidade que *non somos homes, facémonos homes*, ou mellor *fannos homes*. Esta socialización masculina trae

consigo os seguintes elementos esenciais:

- Ensínasenos a primacía na orde dos sexos: o sexo masculino é superior ao feminino.
- Ensínasenos a primacía da heterosexualidade fronte a calquera outra opción sexual.
- Ensínasenos, primeiro, a demostrar a nosa masculinidade en todo momento (pelexas, linguaxe, xestos, deporte...,) e, logo, a controlar, vixiar constantemente a dos outros homes que non se axustan ao mandato hexemónico (burlas, desprezos, risas, baleiros, violencia, ridiculizacións...)
- Ensínasenos como valor a fortaleza e contención emocional fronte á debilidade e a expresión emocional.

Desde a nosa infancia somos socializados coa idea de que os nosos xenitais determinan ou deben determinar o noso comportamento. Esta nefasta idea vese apoiada, desde o ámbito académico, polas teses bioloxistas fomentadoras da idea de que nacemos cunha condición biolóxica que determina a nosa psicoloxía e comportamento. Deste xeito os homes non choran, os homes non son "mari-



cóns”, os homes non son “nenas”, os homes non son débiles; os homes son decididos, intelixentes, sexualmente máis activos e “coidan” da familia como home provedor e da súa seguridade. A esta socialización tradicional de familia e grupo de pares hai que engadir a potenciación destes valores e estereotipos a cargo da publicidade e medios de comunicación en xeral. Somos socializados no poder e no dereito a exercer ese poder sobre outros homes e, con máis dereito, sobre as mulleres.

Este discurso patriarcal non só provoca dano ás mulleres senón tamén moito sufrimento nos homes. Os homes e os nenos, en especial os que non responden ao modelo normativo, sofren a ideoloxía machista, da que non nos damos liberado, por unha banda, polas resistencias sociais aos cambios (negacionismo) e, por outra, por ser beneficiarios dos privilexios da desigualdade. Isto conduce a que debamos loitar non só contra a estrutura que sustenta o discurso patriarcal, senón tamén, e isto faino máis difícil, contra nós mesmos. A primeira parte podemos resumila no seguinte: somos socia-

lizados na idea da superioridade entre os sexos e, ao mesmo tempo, nun condicionamento tóxico do noso comportamento como homes.

Chegamos así á segunda parte: o esforzo do recoñecemento e concienciación. Temos a obriga ética de recoñecer esa socialización tóxica para evitar o dano da ideoloxía patriarcal, mais é preciso un exercicio de introspección para primeiro recoñecermos privilexios, e posteriormente podermos renunciar a eles.

Facendo isto, podemos dar un novo paso: sermos conscientes das consecuencias negativas para o home da socialización no machismo: castración emocional, accidentes de tráfico, mortes violentas, cárceres, suicidios..., e moitas veces tamén renuncia aos coidados e perda do afecto de fillos e fillas, de pais e nais. En resumo, asumirmos a existencia de privilexios, renunciarmos a eles e combatermos o noso machismo estrutural daranos máis e mellor vida a nós e a todas as persoas que nos rodean. A segunda parte podemos resumila no seguinte: somos un ser beneficiario da

desigualdade das mulleres e que precisa renunciar aos privilexios do patriarcado para construír igualdade.

Realizado o aspecto de recoñecemento chegamos ao terceiro punto: Que podo facer, como home e como docente, para mudar esta situación? Falar cos nosos alumnos, falar entre nós. No IES Fontexería, vai para seis anos, propuxémonos a tarefa de falarmos entre nós, falarmos entre os homes. Temos a obriga como homes heterosexuais de mostrarlle aos nosos alumnos modelos alternativos á masculinidade tóxica heteropatriarcal para poderen recoñecerse noutros modelos masculinos, que sempre existiron, pero que estaban invisibilizados polo grupo de homes que vivía, controla e penaliza o desvío da masculinidade normativa.

Partindo da idea de que o home non nace machista senón que se fai, marcamos como obxectivo facer un obradoiro para que o alumnado recoñeza a existencia da diversidade das masculinidades identificando o xeito de ser home tóxico. O obradoiro realízase en terceiro da ESO cun tempo de oito horas, apro-

Os nosos mitos

- **Relatos cos que medramos: do salvador ao príncipe azul, logo ao guerreiro e ao don Juan.**

Home protector, provedor	Home invulnerable
Forte, poderoso e triunfador	Home estoico e sen emocións
Home violento	Home risco
Home dominante e posesivo	Home desaliñado
Home depredador	Home ausente



veitando as titorías. Dividimos o obradoiro en catro bloques:

- A relación sexo –xénero.
- Non somos libres: a mochila heteropatriarcal.
- A nosa relación coas mulleres.
- A nosa relación cos homes.

Partindo do cuestionamento da relación entre sexo e xénero pretendemos reexaminar criticamente o condicionamento biolóxico da sexualidade no comportamento humano. Na medida en que os estereotipos de xénero son algo creado e imposto, analizamos as causas e formas do espallamento e interiorización dese discurso para mostrar que non escollemos ser homes desde xeito, que temos unha imposición/carga demoleadora para a nosa felicidade. Esta carga constitúe a *mochila masculina*, que ten consecuencias nefastas, como xa indicamos arriba, para a vida dos homes. Neste punto buscamos novas coa análise de xénero que de-

mostren estas consecuencias da masculinidade heteropatriarcal: estudos sobre drogas, cárceres, mortes violentas, accidentes de tráfico.

Os dous últimos apartados son unha reflexión sobre as relacións humanas dende a óptica da masculinidade. Teñen como obxectivo central colaborar no coñecemento do que é a sexualidade e o amor tóxico para educar nunha mellor sexualidade, máis respectuosa e pracenteira, partindo da idea de que é posible educar o desexo criticando o modelo educativo actual do porno e as consecuencias perniciosas para a sexualidade de homes e mulleres. Abordamos tamén que non hai diferenzas biolóxicas nas apetencias sexuais entre homes e mulleres, polo que a sexualidade é unha creación que mediante a razón podemos variar e mellorar.

Rematamos o obradoiro achegándonos á relación entre os homes, nas que abordamos os seguintes aspectos:

- A figura paterna como primeiro modelo a imitar, e moitas veces modelo tóxico.
- O deporte e a masculinidade.
- A falta de afecto entre nós.
- O grupo de castigo da disidencia.
- A prohibición de tocar o noso corpo.
- A homosexualidade: tema imprescindible para axudar ao alumnado disidente do heteropatriarcado.

O camiño que nos queda é deseñarmos unha avaliación sistemática e obxectiva. Mais podemos adiantar que a resposta do alumnado fundada no seu grao de interese, participación e demanda confirmanos que é unha necesidade imperiosa dirixímonos aos homes e as súas emocións dentro do sistema educativo galego. ■



Conquistar a coeducación. Un reto para a universidade

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 32-34

María-José Méndez-Lois

mjose.mendez@usc.es

Milena Villar Varela

milena.villar@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

A educación que precisamos para que a igualdade de xénero sexa unha realidade nas institucións educativas da sociedade do século XXI pasa porque se garanta o acceso á educación en condicións de equidade e igualdade para mulleres e homes, e porque se eliminen todos os estereotipos que discriminan e fomentan a desigualdade entre xéneros. A Universidade, como responsable da formación das futuras xeracións de profesionais da educación, non pode ser allea a este reclamo social.

A coeducación é o enfoque educativo, ou modelo peda-

górico, que ten por finalidade principal a educación en igualdade e a igualdade entre xéneros (Gallardo López e Gallardo Vázquez, 2018) e para conseguir esta finalidade é preciso detectar e corrixir as desigualdades entre alumnas e alumnos, proponendo pautas educativas igualitarias que integren o mundo e as experiencias das mulleres, educando para a crítica, a convivencia, o compromiso, a creatividade, a xustiza e o respecto; é dicir, todo o que garanta un desenvolvemento integral da persoa (Méndez-Lois, Villar e Permuy, 2017).

Para facer coeducación nunha institución educativa haberá que dar valor e recoñecemento ás necesidades, desexos e achegas das mulleres (Cerviño e Hernández, 2009, p.27); dar as mesmas oportunidades, dereitos e obrigas a ambos xéneros; axudar ás alumnas e aos alumnos a que saquen á luz a súa propia singularidade; facilitar que alumnas e alumnos dean un sentido libre e non estereotipado ao sexo que teñen; prestar atención á complexidade dunha realidade en continuo cambio; promover relacións baseadas no intercambio e o recoñecemento mutuo entre alumnas, entre alumnos e entre alumnas e alumnos e prestar atención á propia realidade, como muller ou como home, que tamén está en continuo cambio.

Os obxectivos deste artigo son: cuestionar a presenza dun modelo pedagóxico coeducativo, valorar a presenza da coeducación e visibilizar boas prácticas coeducativas na universidade.

As reformas legislativas do comezo do presente século evidencian a necesidade de rachar definitivamente coas relacións de xénero xerarquizadas e buscar o modo de garantir a expresión dunha individualidade li-

brememente elixida, introducindo diversas medidas encamiñadas a eliminar os trazos de sexismo que perviven en todos os ámbitos e tamén, como non, nas universidades.

Se facemos un repaso rápido a ditas leis podemos advertir deseguido que se deixa ao voluntarismo e a boa disposición dos e das docentes o incluír, nos plans de estudo que proceda, ensinanzas en materia de igualdade entre mulleres e homes, a creación de posgrados específicos, a realización de estudos e investigacións especializadas na materia, o fomento da igualdade de trato e de oportunidades entre mulleres e homes pero sen facer unha aposta decidida pola coeducación en ningunha normativa que se refira ao ensino superior, nin nacional, nin autonómica nin de rango universitario.

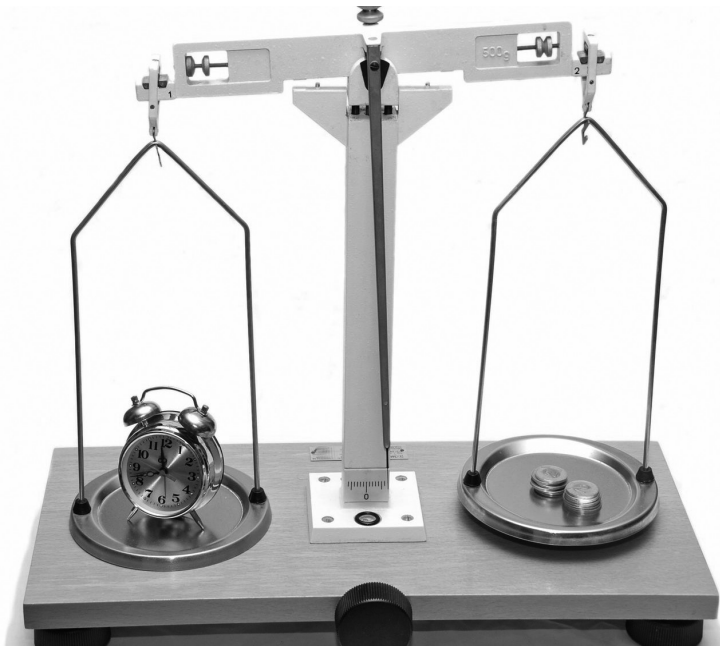
A fin de valorar a presenza da perspectiva de xénero nas universidades recorreremos á análise dun caso concreto como é o da Universidade de Santiago de Compostela, por dispoñer de maior acceso á información que nos pode axudar a comprender e explicar o que, en xeral, entendemos se repite, con maior ou menor incidencia, no resto

das universidades públicas españolas.

Para a presentación dos datos temos en conta o informe de seguimento do Plan Estratégico de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes (II PEIOMH) do período 2014-2018 (USC, 2019). En concreto atenderemos á área 1 sobre políticas da USC, á área 2 sobre docencia, formación e investigación e algúns datos da área 3 referida á presenza, promoción e representación. Destas é a área 2 a que no período referido ten maior consecución de accións cumpridas (47,14% de promedio nos cinco anos considerados) fronte ao 43,53% da área 1 e o escaso 27,62% da área 3.

O compromiso da USC co principio de igualdade está presente nas principais declaracións de identidade (estatutos, código ético e plan estratéxico) e é un dos piares do modelo de Responsabilidade Social, pero o termo coeducación non aparece referido en ningún deles e no II PEIOMH aparece só citado nunha ocasión na acción 2.5. ao referirse á súa incorporación nos contidos transversais do programa de formación do voluntariado, mediante a realización de obradoiros específicos.





Na docencia universitaria de grao e máster, se ben é certo que se contempla algunha materia específica de xénero nalgunhas titulacións de grao e que se imparte o Máster en Igualdade, Xénero e Educación, non se contempla ningunha materia concreta de coeducación, e o que se propón desde algunhas disciplinas faise desde a transversalidade e o voluntarismo do profesorado e, case sempre, con escasos recursos (Ballarín, 2017).

En todo caso, debemos destacar algunhas iniciativas da USC que permiten visibilizar boas prácticas en coeducación como as conmemoracións de días sinalados como, por exemplo, o 11 de febreiro, no que se celebra o Día Internacional das Mulleres e as Nenas na Ciencia; a convocatoria anual dos premios á introdución da perspectiva de xénero na docencia e na investigación; a creación dun itinerario formativo en xénero entre as actividades de formación transversal da Escola de Doutoramento Internacional no 2014, que se retomou no ano 2018; ou, final-

mente, a oferta de actividades formativas con contidos de xénero tanto para persoal docente e investigador como para persoal de administración e servizos.

Así pois, estamos nun momento crucial para o avance da coeducación nas universidades e, máis concretamente, nos estudos de educación. É preciso facer propostas e cuestionar o modelo de formación do profesorado tanto en ensino infantil, como primario e secundario neste aspecto e converter a Universidade na institución que lidere este proceso, pois só coa súa contribución na formación dos e das futuros/as docentes se poderá garantir que a sociedade tamén avance neste eido. ■

- BALLARÍN, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 7-31. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>

- CERVIÑO, M^a J. e HERNÁNDEZ, G. (2009). *Coeducación: dos sexos en un sólo mundo. Módulo 1. Coeducar hoy*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado.

- GALLARDO LÓPEZ, J. A. e GALLARDO VÁZQUEZ, P. (2018). Coeducación e igualdade de género. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín Padilla, L. Molina García e A. Jaén Martínez. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, pp. 3397-3409. Barcelona: Octaedro.

- MÉNDEZ-LOIS, M.J., VILLAR, M. e PERMUY, A. (2017). A coeducación no sistema educativo español: reflexións e propostas. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 192-215. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2011>

- USC (2019). *Informe de seguimiento do Plan Estratégico de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes (II PEIOMH) do período 2014-2018*. Santiago: Autor. http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gi/servizos/oix/descargas/Avaliacion-II-PEIOMH_USC.-Abril-2019.pdf. Data de consulta: 26/desembro de 2019.

Polo centenario de Carvalho Calero no ano 2010, o Concello de Ferrol deseñou e organizou unha exposición cuxos contidos son novamente amosados ao público no presente ano 2020, con motivo do Día das Letras dedicado á figura e obra de Ricardo Carvalho Calero.

CONTIDOS DA EXPOSICIÓN

Biografía

1910-1926

Nacemento, infancia e mocidade

1926-1932

Universitario en Santiago de Compostela

1932-1936

Ferrol e a República

1936-1941

Guerra Civil e cárcere

1941-1950

Volta a Ferrol

1950-1965

Vida e traballo en Lugo

1965-1980

Profesor na Universidade de Santiago

1980-1990

'Esperar contra toda esperanza'

1990

'Benvido á inmortalidade'

Dedicatorias a Carvalho Calero

Obra póstuma, estudos e homenaxes

2010

Centenario dende o Concello de Ferrol

IMAXE DE CEN ANOS



FERROL

Letras Galegas

EXPOSICIÓN

Carvalho Calero
Carvalho Calero, de Ferrol para o mundo



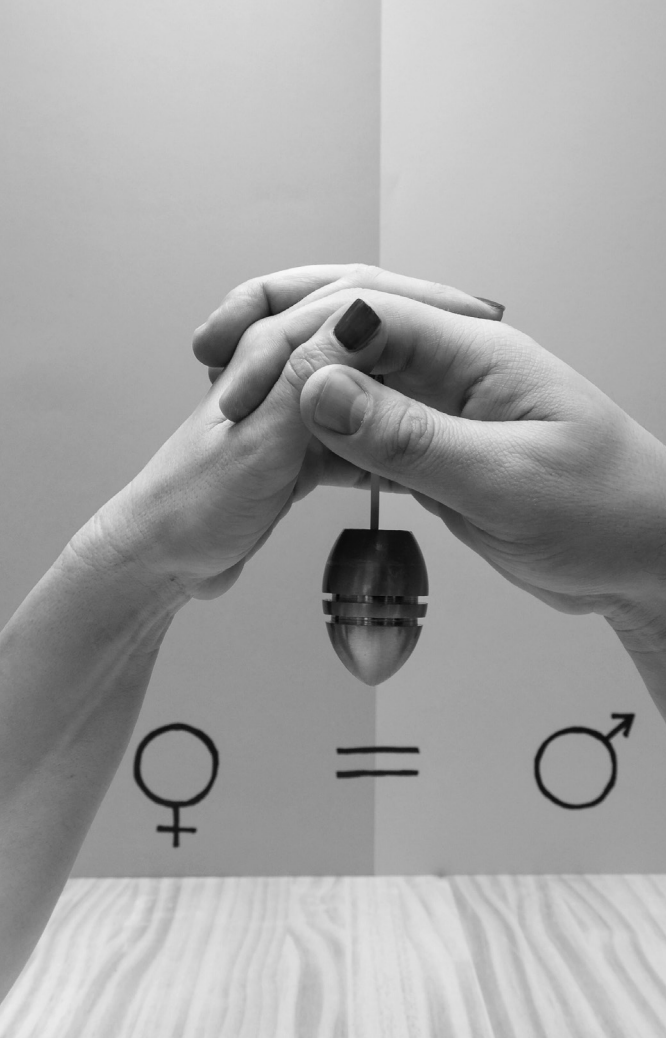
IMAXE DE CEN ANOS



<https://youtu.be/PuNQRwYjnoc>

FERROL

Letras Galegas



Un Plan de Igualdade nun centro educativo é un instrumento necesario

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 36-38

Marian Moreno Llaneza

Sindicatu Unitariu y Autónomu de Trabaxadores de la Ensenanza d'Asturies (SUATEA)

mantoniaml@gmail.com

En moitos Centros Educativos podemos atopar accións puntuais que traballan a igualdade nas aulas. Case sempre son actividades que unha parte do profesorado fai de xeito voluntarista porque cre realmente que é necesario facer prevención das violencias machistas desde o traballo contra o sexismo, mesmo nas primeiras idades das nenas e dos nenos.

O problema adoita xurdir cando se queren coordinar todas esas accións para que o Centro Educativo teña unha identidade coeducadora que permita á igualdade ser realmente transversal e que afecte a toda a Co-

munidade Educativa. Para iso, é imprescindible ter un Plan de Igualdade que coordine, fomente, axude e enmarque a coeducación.

O Plan de Igualdade é soamente un documento, pero un documento moi importante que sustenta a estrutura do obxectivo de dar resposta ás leis de obrigado cumprimento que se refiren á educación para a igualdade e para o respecto ás diversidades sexuais, polo que afecta a todos os estamentos da Comunidade Educativa e a todas as materias e espazos do centro.

É certo que se pode facer coeducación sen un Plan de Igualdade, pero corremos o risco de que cada acción se vexa como algo puntual, sen relación con todo o Centro Educativo, como algo que se realiza en días conmemorativos, ou para cubrir o expediente.

Sen Plan de Igualdade, o profesorado que coeduca quédase invisibilizado en todas as dinámicas do centro, perden importancia as súas accións, malia que teñan como base, non só a vontade de levar a igualdade á aula, senón unha formación rigorosa e unha sistematización que será moito máis profunda e xeneralizada se se enmarca nun Plan de Igualdade.

EN QUE CONSISTE ESTE DOCUMENTO?

Como todo documento de planificación da acción educativa, o Plan de Igualdade debe ter unha estrutura clara, non debe ser un escrito inmenso, senón que ten que cumprir de xeito sinxelo o obxectivo para o que se elabora: coordinar as accións de igualdade no Centro Educativo, potenciar os puntos fortes do centro respecto á igualdade e mellorar as carencias que se presenten.

Para iso, unha proposta de estrutura sería:

1. INTRODUCCIÓN, é dicir, de onde partimos e cal é a nosa realidade social e educativa? Neste apartado é importante presentar tanto a base teórica que xustifica a necesidade dunha intervención coeducadora a nivel xeral, como unha análise dos datos do contexto do centro. A realidade sociocultural do alumnado, xunto coa traxectoria coeducativa do centro servirán para fixarse obxectivos realistas que camiñen na dirección fixada no marco teórico de referencia.

2. OBXECTIVOS, é dicir, que queremos conseguir? Axuda moito que os obxectivos sexan

claros e reais, isto é, que se poidan levar a cabo e que, ademais, podamos realmente avaliar a súa consecución. Cómpre, xaora, diferenciar entre obxectivos xerais e específicos, de xeito que os primeiros orienten a escollo dos segundos. Así, a formación do profesorado, a democratización do emprego de espazos comúns, a introdución dunha xenealoxía feminina nos currículos... son liñas mestras que se deben implementar mediante sucesivas intervencións concretas.

3. CONTIDOS, é dicir, que temas serán os centrais no noso Plan de Igualdade? Pode servir como exemplo a seguinte lixte de posibles temas:

- Uso non sexista da linguaxe, tanto na escrita como na oralidade.
- Visibilización das mulleres ao longo da historia.
- Loita contra os estereotipos de xénero.
- Educación afectiva e sexual en igualdade, coñecemento e respecto cara a diversidade sexual, loita contra a *diversifobia*.
- Prevención da violencia machista, traballando desde todas as áreas e materias para transmitir o *bo trato* fronte ao *maltrato*.

4. RECURSOS, é dicir, con que medios se conta? É importante que se analicen os Recursos Humanos - apoio do equipo directivo, profesorado con formación e implicación previa... -, Recursos Materias e Tecnolóxicos - bibliografía, filmografía, aula creativa... - e os Recursos Organizacionais e Funcionais - horas de coordinación, axudas externas ou asesoramento, etc -.

5. METODOLOXÍA, é dicir, como nos imos organizar? Debemos decantarnos por unha metodoloxía participativa e activa, onde o alumnado sexa o protagonista do seu proceso de aprendizaxe, e que implique a

todos os departamentos didácticos e todas as materias. Cómpre promover tamén a participación das familias e ter en conta a atención á diversidade.

6. TEMPORALIZACIÓN, é dicir, cando imos realizar cada unha das nosas actuacións? Desta forma teríamos unha folla de ruta que seguir, evitando perderse polo camiño.

7. AVALIACIÓN: será necesario comezar por unha diagnose da situación no noso Centro Educativo e na nosa contorna (avaliación inicial) e proseguir con unha avaliación formativa (de proceso) e avaliación final (de resultados). Contará cunha serie de instrumentos que axuden a tirar conclusións: observacións, cuestionarios entre o profesorado, alumnado e familias, recollida de datos cuantitativos de participación, etc. Unha ferramenta de avaliación, e ata de diagnóstico, moi interesante é o DAFO e o CAME.

POR ONDE COMEZAMOS?

Para poder planificar o que faremos no futuro de xeito coordinado, fará falla, en principio, saber o que xa se está a facer. Para iso, deberíamos dedicar un tempo a realizar o diagnóstico da coeducación na actualidade no noso Centro Educativo. O importante de realizar o diagnóstico é que as accións que observamos sévennos tamén para ver as carencias e puntos fortes, sendo así a base para o Plan de Igualdade. Algunhas cuestións a estudar para o diagnóstico da coeducación no noso centro educativo serían:

- Uso non sexista da linguaxe.
- Conmemoracións de días puntuais.
- Accións concretas. En moitos centros prodúcense actuacións concretas de persoas, ben individualmente ou ben en pequeno grupo.



dade de todas as persoas que participan nel, apelando non só ao espírito crítico para analizar a desigualdade na sociedade, senón dotando de ferramentas para identificar e superar o propio sexismo interiorizado. Debe ser, xa que logo, unha ferramenta para facer da escola unha fonte de liberdade.■

- **Materiais e libros de texto.** É importante analizar se os libros de texto, os materiais, as unidades didácticas, os textos, as exemplificacións ou as ilustracións transmiten igualdade ou, pola contra, fomentan estereotipos e roles de xénero.

- **Acción titorial e orientación académica e profesional.** Hai aspectos que sempre deben aparecer se a acción titorial ten perspectiva de xénero e serán esas cuestións a base desta análise ou estudo:

- Corresponsabilidade e reparto igualitario do labor doméstico entre varóns e mulleres.

- Centralidade no emprego.

- Actitude crítica ante os estereotipos que levan á discriminación.

- **O equipo directivo.** O equipo directivo é quen ostenta a representación do centro, tanto a nivel interno, como sobre todo a nivel externo. É a imaxe de toda esa Comunidade Educativa ante a administración, ante a poboación e ante as familias. Por iso, é moi importante o apoio e a implicación do equipo directivo na educación para a igualdade.

- **Plan de convivencia.** Debería incluír actuacións referidas á construción da masculinidade e

a feminidade no noso alumnado, os estereotipos e prexuízos de xénero que sustentan a súa ideoloxía de vida, as discriminacións por razón de sexo e diversidade sexual que se poden producir no centro.

- **Espazos.** Tamén é importante o uso que se fai de patios, pavillóns de deportes, espazos de convivencia e aulas, por parte de alumnos e alumnas.

- **Educación afectivo-sexual** que responda a unhas relacións igualitarias e equitativas.

- **Formación do profesorado.** Unha das cuestións a analizar no noso centro é o nivel de formación en igualdade co que conta o profesorado.

Cómpre lembrar que o Plan de Igualdade non é un fin en si mesmo. En realidade é o principio dunha acción xeral coeducativa que dote o noso centro dunha identidade baseada na igualdade e no respecto ás diversidades sexuais, unha identidade democrática, propia da cidadanía do século XXI e unha identidade igualitaria que cumpra as leis que enmarcan a educación para a igualdade.

Xaora, a posta en marcha dun Plan de Igualdade debe contribuir a transformar a subxectivi-

- I Plan de actuacións para a Igualdade nos centros educativos de Galicia 2016-2020. Consultado en: http://igualdade.xunta.gal/sites/default/files/files/documentos/plan_igualdade_20160905_def.pdf

- Protocolo educativo para garantir a igualdade, a non discriminación e a liberdade de identidade de xénero. Consultado en: http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/identidade_de_xenero_caderno_1.pdf

- Decreto lexislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto das disposicións legais da CCAA de Galicia en materia de igualdade. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160217/AnuncioG0244-110216-0005_gl.html

- Instrución do 6 de setembro de 2019 para a elaboración do plan de igualdade nos centros educativos da Comunidade Autónoma de Galiza.

**SON O QUE
QUERO SER**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Para sabermos algo máis...

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 40-41

M^a Sonia Fernández Casal

Coordinadora do monográfico

sonfercas@gmail.com

A chegamos nesta sección unha breve escolma da crecente oferta - da que disfrutamos na actualidade - de recursos para traballar a igualdade e a diversidade desde as aulas. Hai menos dunha década atopar materiais coeducativos para todas as etapas do ensino era unha tarefa dificultosa; na actualidade peneirar entre a eclosión de libros, películas, vídeos, páxinas webs... supón tamén un labor nada desdeñable. A transversalidade da temática deste número, que afecta a practicamente todos os ámbitos do coñecemento, merece o tratamento integral dado a través das diversas seccións da revista, nas que cuidamos aparecen xa re-

ferencias abundantes e valiosas para o labor docente. Co ánimo de non caer nunha exhaustividade desbordante presentamos deseguido algúns recursos de fácil acceso, pensados para facilitar quer a reflexión e formación docente, quer a práctica coeducadora.

REDES:

Rede Educativa de Apoio LGBT de Galicia

<https://www.facebook.com/RedeEducativaApoioLGBTIQGalicia/>

Rede Educativa de docentes que participan en equipos de apoio LGBTIQ+ nos centros educativos de Galicia - fundada

en 2019 - para ofrecer asesoramento e apoio, crear sinerxías e partillar recursos.

Asociación CLAVICO: Claustro virtual de coeducación

<https://www.clavico.es/>

Foro de encontro de persoas coeducadoras, no que se comparten materiais, documentos, ideas e estratexias para levar a igualdade ás aulas. Organiza anualmente, desde 2018, o Congreso Internacional de Coeducación.

CINE:

<http://www.walkietalkiefilms.com/?page=feature&id=todas-las-mulleres-que-conhezo>

"**Tódalas mulleres que coñezo**", película galega de Xiana do Teixeiro (2018) sobre a violencia na rúa cara as mulleres. As conversas sobre o medo con amigas, colaboradoras e estudantes de secundaria artellan un discurso que busca non fomentalo máis.

<https://www.filmin.es/canal/grrrls>

Canle da plataforma de cine online **FILMIN especializada en cine realizado por mulleres** - directoras, guionistas, montadoras, directoras de fotografía... -, documentais sobre a vida e obra de pioneiras, historia do feminismo...

<https://www.filmin.es/canal/lgb-ti>

Canle da plataforma de cine online **FILMIN especializada en temática LGTBI+**: biografías disidentes, documentais reivindicativos, políticos e de denuncia, familias diversas, xuventude en busca de autoafirmación...

<http://biblioigualdade.blogspot.com/search/label/Cine>

Igualdade e feminismo na Biblioteca do Laxeiro: blog do IES Laxeiro (Lalín) no que se ofrece unha selección de propostas audiovisuais para traballar a igualdade na aula.



Imaxe do filme "Tódalas mulleres que coñezo", de Xiana do Teixeiro (2018).

GUÍAS:

https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/patios_escolares/es_def/adjuntos/GUIA_patios_escolares%20final.pdf

Guía para o desenvolvemento de proxectos participativos de transformación de patios escolares.

<http://usvreact.eu/wp-content/uploads/2018/02/Violencias-Sexuales-una-asignatura-pendiente-Guia-para-afrontar-las-violencias-sexuales-en-las-universidades-ONLINE.pdf>

Guía para afrontar as violencias sexuais nas universidades: dinámicas, ideas, fichas, casos e relatos constitúen un modelo de formación para a prevención e a abordaxe das violencias sexuais no ámbito universitario.

<https://www.astursalud.es/documents/31867/539818/Sexualidades+una+propuesta+para+la+ESO.pdf/3bcb2e4b-3221-f846-8c48-b48e72713773>

Sexualidades, una propuesta para la Educación Secundaria Obligatoria: proposta curricular asturiana para o desenvolvemento de materias propostas polo centro, para cada nivel da ESO, dentro do bloque de libre configuración autonómica.

TESES:

<http://roderic.uv.es/handle/10550/50940>

Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares. Ana López Navajas, 2015

Tese que analiza os referentes culturais que transmite a escola, que peso teñen neles as mulleres e se as súas aportacións son recollidas adecuadamente. Un traballo de investigación que explica como é posible rematar a ESO coa certeza de que as mulleres non fixeron nada relevante e son figuras marxinais na historia, a ciencia e a cultura.

ACTIVIDADES PARA AS AULAS:

<https://igualdade.es/>

Plataforma posta en marcha por **AliadUltreia** que recolle materiais didácticos e outros recursos adaptados ao temario da materia "Igualdade de Xénero", ofertada para 1º e 2º da ESO.

<https://www.edu.xunta.gal/centros/iesfontexeria/taxonomy/term/157>

Web da Comisión de Igualdade do IES Plurilingüe Fontexería no que se recollen máis de 100 actividades coeducativas realizadas nos últimos anos, a través de titorías, obradoiros separando por sexos, contidos curriculares...■



ENTREVISTA

Antía Cal comparte connosco, cos seus 95 anos cumpridos, a súa memoria como alumna e mestra

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 42-45

Entrevista realizada por

Uxía Otero-González

Universidade de Santiago de Compostela

uxia.otero@usc.es

Entrevista realizada a tarde do 25 de abril de 2018 en Domaio, Moaña (Pontevedra).

Esta conversa chega nun momento no que a pedagoga galega está a recibir unha ampla cobertura mediática a raíz das proxeccións do documental *A palabra xusta* (2016) e da publicación da súa obra inédita *O libro dos nenos* (2018) para afondar na súa traxectoria.

Que recordos garda da súa primeira educación na Habana?

O meu primeiro recordo é ter necesidade de ler o periódico. O *Diario de la Marina* dos domingos sacaba un suplemento infantil que meu pai me traía sempre. Aprendín a ler con miña nai porque non me bastaba con que me contara o que lle pasaba a aqueles personaxes, os meus primeiros amigos da vida. Cando cheguei a Muras, no norte de Lugo, e non había estes suplementos, botei moito de menos A Habana.

Daquela comezou a ler moi nova...

Si. Miña nai foi moi *sui generis*. Sentaba ao meu carón, lía e eu aprendía. Non sentía a necesidade de ir á escola porque xa sabía ler e non me interesaban nada os números. Desde logo para min, con ela e co periódico estaba xa todo resolto; nin parques, nin paseos. Pero un dos meus tíos convenceuna de que aos 7 anos debía estar na escola. Foi cando comecei no Centro Galego. A miña caligrafía comezou alí. Fun moi feliz alí. Un día a directora recibíunos no Salón de Música. Había un retrato de Concepción Arenal presidindo a estancia; contounos quen era e quedei abraçada. Aquel colexio quedou reducido a este recordo.

Na Habana, as curmás de súa nai foron un verdadeiro referente: mulleres estudadas e independentes economicamente...

Verdadeiramente. Aínda que miña nai tiña a seus irmáns alí e pasabamos os domingos xuntos, tiraba máis cara a casa dun

irmán de meu avó materno, o tío Antonio. Tiña catro fillos e seis fillas, moi amigas de miña nai. Todas estudaran cousas que me interesaban e ademais traballaban. Unha era farmacéutica, outra estudou cristalografía e mesmo chegou a decana, mesmo viaxou varias veces a Moscova falar do seu traballo... Todos os días colliamos o tranvía e subiamos ao Cerro pasar a tarde e non volvíamos ata o anoitecer. Isto fixo que eu me educara sabendo que era posible estudar e gañar cartos de meu.

E as mulleres da súa familia de Muras? Seica alí aprendeu a gobernar na casa nun sistema case matriarcal...

Meu avó traballaba na Habana seis meses como "maestro de azúcar" na zafra e outros seis meses viña a arranxar o Mesón de Muras. Foi el quen puxo de acordo aos veciños para traer a auga do río, que estaba a 12 km. Pero miña avoa era a que gobernaba acotío. Sabía ler e escribir, e supoño que tamén algo de economía. Ela era a que quedaba á fronte de todo, tamén da estafeta de correo. Tivo moito mérito. E así cando cheguei de Cuba, aos nove anos, atopei a unha muller verdadeiramente transparente.

Cando chegou de Cuba nos anos trinta, comezou no colexio Dequidt da Coruña...

Foi precioso. Logo de Muras pasamos a vivir á Coruña e alí fun ao colexio Dequidt. Grazas a esa educación tiveron o premio extraordinario da carreira, case sen decatarme. Sentou as bases de todo o que logo conseguín. Alí non houbo guerra, non a sentimos. Había rapaces que levaban na solapa... Uns levaban a fouce e o martelo. Outros levaban o xugo e as frechas. Cansaron de levalas porque non se lles fixo caso. Os profesores non levaban nada.

Quixo seguir estudando e súa nai apoiou estes devezos...

Eu non quería repetir a vida de miña nai. Cando veu a guerra, os cartos que mandaba meu pai non chegaban con facilidade. Había na Coruña un señor que se encargaba disto. Non tiña un sitio fixo para dármolos e cada vez era un lugar diferente: café tal, paseo cal. O caso é que había que ir e traer os cartos. Sempre tiña que ir eu e ter moita precaución. Mirar cara atrás seguido para notar se me seguían. Estas viaxes amargáronme a vida. Non podía falar con ninguén nin dicir nada. Na última que fixen xuramentei no tren que ía gañar eu os cartos, que non mos ía ter que traer ninguén. Que pasou? Que me fixen moza dun médico e dixo que casabamos. Eu díxenlle que non me casaba ata que tivera independencia económica. Fíxate ben que isto está xuramentado! O ditoso diñeiro... E efectivamente gañei os cartos, pero despois de casar... [Ri]. Antón acaboume convencendo [Refírese ao seu home, Antón Beiras].

E que quería estudar?

Cando rematei o Bacharelato meu irmán dixo: "Vou ser médico". Eu quedei pensando... Xeografía! Pregunteille ao profesor que tiña que facer e dixo: "Filosofía e Letras". Entón empecei a dicir tal. O primeiro día non pasou res, pero ao segundo miña nai chamoume a atención: "Ti andas a dicir unhas cousas que ten que saber papá". E pareceume fatal! Porque a meu irmán ninguén lle dixo nada. Por que a min si? O caso é que lle escribín. Primeiro dixo: "Ti vas axudarlle a mamá". Cheguei a xunto de miña nai e díxenlle: "Isto é unha inxustiza! A ver, por que? El pode facer a cama coma min, fregar un prato coma min... Por que eu teño que facer iso e el non?". Miña nai mandoume escribir de novo para dicirlle a meu pai que eu ía

estudar, que dixera o que ía estudar. Xa aquilo... Pero non me importou tanto. O que me importaba era non ir para os pratos! Era flagrante. Entón meu pai dixo que estudara Comercio. Unha amiga preguntoume: "Comercio? Pero a ti gústache iso?". E dixerlle: "Mira, eu con tal de non ir aos pratos fago o que sexa!" [Rimos]. Non sabía se me gustaba ou non. O que sabía era que non era xusto. Entón miña nai dixo que non me preocupara. O caso era rematar para empezar outra cousa. Non se podían deixar os rabos. Por que sabes que algo non vai pra diante? Porque o empezaches.

Mais, estudou Comercio e Maxisterio, todo a un tempo!

Compaxinei porque non quería perder un día. Traballei moitísimo!

E o que máis lle custou foi a costura...

Ai! Case queimo as pestanas contando fíos. E eles nada! Que bah! A min de todo o que estudei o que me fixo suar foron as Labores. Tres anos! Había costura inglesa, costura francesa, cos-

tura barroca, costura non sei... E gañabamos o mesmo. Non! Gañabamos menos! Xa me daba conta eu de que aquilo... Eles non tiñan que facer a costura. Que escándalo! Que inxustiza máis absoluta! Eu traballei as labores moi ben. Todo o que me dicían facíao e desfacíao, pero dándome conta de que era unha tomadura de pelo.

Encamiñouse cara Filosofía e Letras na busca da Xeografía. Atopouna?

Eu cheguei á Universidade de Santiago nos anos corenta con moita ilusión a verdade, estaba encantada. Mais ás veces sentínme fóra de xogo... Dos profesores non teño moita queixa, porque me valoraban. Pero dos alumnos... Era un desprezo continuo. Doume conta de que no fondo era envexa. No fondo, amoláballes que conseguiras o que te propuñas. E a cousa co-lea aínda, eh!? Iso que sempre eramos moitas máis rapazas nas aulas e eles só eran tres.

E o ambiente universitario, estaba politizado?

Teñen dito que eu por aqueles anos era fascista. Fíxate! Eu, fascista? Cando nunca fun amiga de me significar! Mira, vouche contar un conto: un día veu unha rapaza que xusto rematará a carreira e dime alí no claustro: "Véñoche a dicir que o posto que deixo tes que collelo ti". E que posto deixaba? Era a presidenta do SEU [Sindicato Español Universitario]. Díxome: "Tes que ser ti porque a lei te obriga". Pero como me vai obrigar a min a lei? Voume para Cuba! Que vos aguante outro! Aquilo era o colmo. Chamoume o xefe e insistiu: "Xa nos dixo *fulanita* pero o único que tes que facer é, por exemplo, ir hoxe a San Francisco que hai unha misa e logo nos digas quen vai á misa e quen non". Ou sexa, eu de chivata? Era precisamente algo que odiaba. Non aceptei.

Que supuxo a viaxe por Europa nos cincuenta na compañía de Antón Beiras?

Son o que son grazas a Antón e a esa viaxe. Eu empecei a decatarme de moitas cousas... De



que había que pasar a ponte e mollarse. Sempre pensara que había que calar e non falar de política. Entón eu verdadeiramente tropecei con todo. Non sabes? Cando foi de saber, foi de golpe e empecei a dar conta das clases sociais, inxustizas... Que por certo foi cando empecei a ter mozo. El efectivamente estaba un pouco significado. Eu vivía na utopía completa, así que soubo facelo moi ben. Foi destapando pouco a pouco a realidade. Eu vivía un pouco na atmosfera.

Antón quixo estudar o estrabismo en Europa e eu viaxei con el. A idea de abrir o meu colexio en Vigo xa viña de vello pero fragueouse entón; pensei a maneira de levalo a termo. Por exemplo, de alí trouxen a idea de que a escola tiña que ter un sistema de bolsas, que nas aulas tiñan que estar todos, os de abaixo e os de arriba, pero pagar consono podían. Era un colexio privado, pero para que todos puideran estudar, non todos pagaban igual. Os primeiros anos ben, pero logo contra a fin dos anos setenta, houbo familias que de-



cidiron acabar con este sistema. Cando deixou de funcionar isto así, pouco aguantei. Non era o que eu quería e tiveron que marchar.

E coa política educativa franquista, como fixo para botar a andar nos sesenta o Rosalía, un colexio plurilingüe, laico e mixto?

Fun a Madrid e díxenlles: "Quero poñer unha escola destas, destas, destas". Eu quería que me dixeran se a poñía ou non. Un inspector dixou: "Dejádse-la poner". Cun ton coma quen: Que se estrele! Eles pensaban que poñer unha escola era tirar cos cartos. Textualmente dixeron que era coma poñer unha panadaría. Trabucábanse pero eu vin chorando no tren, todo o camiño cun desgusto... Foi de moita axuda Míster Mann, responsábel da Compañía do Cable Inglés en Vigo. Díxome: "Imos demostrarlles que non poñemos unha panadaría!". Era amigo de Antón porque padecía da vista. El axudoume con todo, foi imprescindible. Soubo do meu proxecto na consulta de Antón e xa se quixo facer cargo do inglés e dos trámites. E así foi. Soubo dun colexio coma o noso en Lisboa que levaba vinte

anos de andaina e para alá que foi. Negociou e así apareceu nas nosas vidas Dorothy, unha profesora de inglés fantástica. Aínda hoxe somos unlla e carne!

Daquela non tivo moitos atrancos por parte das autoridades educativas e relixiosas?

Non, porque eu falei con eles e aceptáronme as condicións. Eu non quería catecismo, iso mellor nas igrexas; ás veces contáballes a Biblia como un conto. E dicíalle ao párroco: "Usted ten a porta aberta. Avise de que vai vir e listo". Pero cansou de vir. E dos nenos e nenas xuntos non podían dicir nada. Que ían dicir? Antes de poñer a escola díxenllelo. Tampouco me dixeron nunca nada por empregar o galego. Na casa moitos o falaban e cando un neno non falou nunca castelán, non ían falalo porque eles entrasen na aula! Transixían. Houbo algún problema nas inspeccións oficiais por mor dos espazos: 'aquí sobra, aquí falta'. O primeiro que facían era contar: cantos tal, cantos cal. Mais en xeral, foron amigos da calma.

O que si notei é bastante enveixa. E segue habendo... ¡*Todavía llevar faldas es algo!* ■



ENTREVISTA

Carme Adán: a ollada poliédrica

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 46-48

Entrevista realizada por

M^a Sonia Fernández Casal

Responsable de Igualdade do IES Plurilingüe
Fontexería (Muros)

sonfercas@gmail.com

Imaxes de Ana Fresco

Atúa traxectoria feminista vai tanto das achegas teóricas como as recollidas en *Feminismo e coñecemento e Feminicidio*, ata a dirección da Secretaría Xeral de Igualdade entre os anos 2005-2009, pasando por diversos grupos de reflexión de mulleres, o que posibilita brindar unha visión poliédrica dos feminismos.

Neste momento de forza do feminismo como movemento social, cunha sociedade cada vez máis "líquida" e globalizada, que capacidade teñen as políticas públicas e o feminismo institucional de facer avanzar a igualdade real entre homes e mulleres?

A metáfora da sociedade "líquida" é moi clarificadora do momento no que vivimos. Non obstante penso que podemos interpretala en positivo desde o feminismo, xa que este, como movemento social, como moi ben dis ti, ten unha fortaleza e unha capacidade de mobilización que nos obriga a reexaminar as posibilidades para mudar a sociedade actual. Fronte ás perspectivas derrotistas e individualistas que se pretenden impor, o feminismo leva mostrado unha capacidade para crear grupo e para mobilizar e transformar consciencias que debe ser moi valorada en positivo.

As políticas públicas teñen a obriga de levar ás institucións estas demandas e facer efectivos os dereitos conseguidos polas mulleres. A capacidade pola que preguntas depende, en moitas ocasións, das mulleres que participan da toma de decisións. Máis alá de que as institucións deban poñer os recursos e os orzamentos para previr a violencia machista ou para rematar coa fenda salarial, por poñer só dous exemplos, o compromiso feminista das persoas implicadas adoita ser un factor crucial para avanzar.

A nivel xeral no devir das políticas públicas de igualdade a idea ou defensa dunha transversalidade de xénero ficou no papel nestes últimos anos, pode que incluso nunca chegase a facerse efectiva de xeito pleno. Non digo que se deba retomar tal como se enunciou no final dos anos noventa, e se cadra é o momento de mellorala no deseño das propias estruturas administrativas. Os organismos de igualdade teñen que ter a capacidade real para deseñar ou coordinar, segundo se defina, políticas públicas feministas para todos os departamentos.

O teu último libro *Feminicidio* leva como subtítulo *Unha nova orde patriarcal en tempos de submisión*. Non resulta paradoxal falar de tempos de submisión nun momento no que se está a falar dunha nova vaga feminista a nivel mundial?

Non o creo. Reflexionar sobre os mecanismos cos que o patriarcado se amolda a cada momento histórico e social paréceme necesario para poder avanzar no futuro. A nova vaga de feminismo mundial ten na violencia que sofren as mulleres un dos seus maiores catalizadores. Pensa, por exemplo, na importancia de movementos como #metoo, #primacoso ou #cuentalo ou nas saídas masivas ás rúas despois da sentenza de "La manada". Indagar nesta violencia, na súa orixe ou como é funcional para privar ás mulleres da súa liberdade considero que é un exercicio imprescindible como parte da propia extensión e fortalecemento desta vaga feminista.

A irrupción do discurso feminista nos últimos anos na axenda política, como cres que influíu no auxe da extrema dereita no Estado? Forma parte da resposta política patriarcal ao avance do feminismo?

Non son quen de responderche á primeira pregunta porque é complexo saber até que punto

as reaccións da extrema dereita e as súas ansias por recortar os dereitos das mulleres ou dos colectivos LGBTI son só unha reacción ao discurso e os logros feministas. Sen lugar a dúbidas o feminismo molesta a unha parte da sociedade que non está disposta a perder os seus privilexios e entende que as mulleres deben seguir sendo definidas fundamentalmente como nais ou esposas. Está claro que a invención da terminoloxía "ideoloxía de xénero" por parte dos sectores máis reaccionarios da igrexa e a dereita é unha mostra do mal que asumen as teorizacións feministas e as implicacións que estas poidan ter nos currículos escolares, na universidade, na lexislación ou na vida cotiá.

A tese central do teu último libro presenta a violencia patriarcal coma o elemento fundador do propio patriarcado, superando a idea de que é a manifestación máis grave da desigualdade. Que función "educadora" atribúes a esa violencia constituínte?

A violencia sempre é disciplinadora, mostra o que se pode facer e o que non. A violencia sexual, e con isto non digo nada novo, é un elemento central para entender como educamos as nenas e as mozas no medo e na autoculpabilización. Desde moi novas as mulleres aprendemos que se imos soas pola rúa ou o noso comportamento non é o "axeitado", somos as responsábeis do que nos poida pasar. Darlle a volta a isto, sinalar ao agresor ou ao violador é un dos grandes logros do feminismo. Temos aí como exemplo a acción viral do "violador es tí" que sitúa o problema na estrutura patriarcal.

Cal é a túa perspectiva docente sobre como desde o sistema educativo se está a abordar a loita pola igualdade entre mulleres e homes? Cres que houbo cambios substanciais nos úl-

timos anos, ou a proliferación de actividades ao redor de datas como o 25N e o 8M pode considerarse un espellismo?

Por unha banda, penso que houbo cambios moi importantes no sistema educativo, mais, por outra, non temos un sistema coeducativo nin de lonxe. Tanto a nivel de enfoque epistemolóxico como curricular os nesgos androcéntricos seguen presentes; só temos que coller un libro de texto ao azar para comprobalo. No mellor dos casos incorporamos mulleres como unha especie de engadido ou remendo de toda unha historia educativa herdada.

Melloramos notabelmente na presenza de actividades ou na implementación dos plans de igualdade porque existe unha cantidade moi grande de docentes comprometidas coa igualdade e a diversidade afecti-

tivo-sexual. Docentes que realizan este traballo sempre a maiores das súas xornadas lectivas e con escaso recoñecemento, na maioría dos casos, por parte da administración educativa. Ás veces preguntome, se non fose polo entusiasmo e o voluntarismo das docentes, que sería da igualdade nos centros.

Por último, quero citar as materias optativas que versan sobre igualdade, tanto a "Igualdade de xénero", que se pode impartir en 1º ou 2º da ESO, como "Coeducación para o século XXI", que é unha optativa de 1º de BAC. No referido á primeira sinalo que a súa horaria é dunha hora. Cada curso que pasa son máis contraria a este tipo de materias nas que é imposible chegar a coñecer ao alumando ou manter un ritmo normal de traballo e reflexión. Eu denomínoas "mate-

rias placebo"; sinto ser tan franca, pero creo que serven para pouco. No caso de "Coeducación para o século XXI" a situación aínda é moito máis esperpéntica, xa que neste momento na maioría dos centros, a causa da configuración dos itinerarios e as optativas, para poder escollela é preciso cursar relixión. Ou sexa, unha especie de contradición nos seus termos.

Albisca algún motivo para o optimismo entre as novas xeracións, ou abundan os grises en calquera análise con perspectiva de xénero sobre adolescentes?

Motivos existen e moitos para o optimismo. Acaso non temos na retina a imaxe de tantas mozas mobilizándose para os últimos 8 de marzo ou 25 de novembro? Tamén nos centros educativos podemos ver o seu entusiasmo e compromiso. Con todo, é certo que isto convive cun aumento da violencia de xénero entre a mocidade, cun consumo da pornografía hexemónica de xeito acrítico desde idades moi temperás. Supoño que cada xeración ten que resolver as súas propias contradicións e iso é o que vemos nos centros educativos. Por unha banda, un nivel de compromiso e conciencia maior que hai uns anos e, por outra, a reprodución dun sistema de relacións baseado no control e a dependencia. Pode que a educación sexual e afectiva sexa unha das materias pendentes nos centros para poder someter a crítica e reflexión todo ese mundo da afectividade que fica fóra do espazo educativo.

Asemade, a pesar de ter mudado moito a escolla de estudos entre mozas e mozos seguen reproducíndose os estereotipos de xénero. Non só compre que as mozas teñan unha maior presenza nas STEM, tamén é necesario valorar as humanidades e a formación artística para a educación dunha sociedade máis igualitaria. ■



A palabra constrúe igualdade



res inmaduros, en comparación co resto dos mamíferos, pero o noso cerebro está preparado para aprender moi rapidamente e assimilar nuns poucos meses algo tan sumamente complexo como a linguaxe humana.

A linguaxe é a ferramenta intelectual máis potente, a que nos define fronte a outros animais. Con ela apreendemos o mundo e incorporamos ao noso pensamento unha enorme cantidade de informacións. Antes de que entremos pola porta da escola, xa temos recibido moita información que configura os estereotipos de xénero.”.

O comportamento das mulleres e homes que nos rodean (as tarefas que realizan, como se comportan, como falan) é un dos primeiros *mestrados* que realizamos nas nosas vidas e que nos deixa unha fonda pegada. Así, moitas das “preferencias” que van amosando as nenas e os nenos non son algo natural, biolóxico, senón que son froito dunha aprendizaxe que se fai en sociedade, desde o minuto cero da nosa existencia.

LINGUA PLÁSTICA

Nun planeta asfixiado polos plásticos fabricados polos seres humanos, esquecemos o significado orixinario desta palabra de orixe grega. Plástica é aquela materia que resulta fácil de moldear e non hai nada máis doado de moldear que a lingua.

Estamos afeitas a percibir as linguas como realidades monolíticas e, en grande medida, propiedade dunhas institucións que están maioritariamente copadas por varóns. Mais o inmovilismo académico non se corresponde coa realidade cambiante das mesmas.

A transformación dos significados de palabras como vacilar ou rato é algo que non nos chama en absoluto a atención, ben é verdade que os novos significados veñen sumarse aos que xa

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 49-52

Isabel González Avión

IES Fermín Bouza Brey -
Vilagarcía de Arousa

gonzalezavion@edu.xunta.es

SERES SOCIAIS

Na sociedade actual existe un enorme interese por exaltar o individualismo. Esta é a causa de que nos custe tanto vernos como seres sociais protexidos e formados pola comunidade humana á que pertencemos, pero tamén condicionados por ela. En consecuencia, hai moita xente que cre que os seres humanos fabricamos os nosos gustos e preferencias, os nosos valores e forma de ver o mundo da nada, cando a realidade está moi lonxe de ser así. Non vivimos como animais solitarios, illados de toda influencia.

A psicoloxía evolutiva fainos saber que a aprendizaxe humana comeza desde os primeiros momentos da vida. Cando nacemos somos uns se-

se posuían e entran dentro do fenómeno que chamamos polisemia. A nivel fónico ninguén se pregunta que pasa coa palatal lateral /ʎ/. Na actualidade ninguén pronuncia así o que representamos co dígrafo ele dobre. Porén, non existe preocupación nin reacción contraria a este fenómeno evolutivo. Paradoxalmente, hai sectores amplos da sociedade, mesmo das capas máis ilustradas, que son enormemente resistentes a aceptar as transformacións lingüísticas precisas para superar a misoxinia que se nos transmite e que reproducimos a través da lingua.

Moito se ten falado tanto na Lingüística como na Filosofía sobre a relación entre linguaxe e pensamento. Tamén a Psicoloxía achega estudos, teorías e reflexións sobre esta estreita relación. Tanto a dimensión social da linguaxe como a psicolóxica poñen de relevo a importancia que as linguas teñen para expresar e moldear concepcións sobre a realidade, para configurar formas de pensar -ideoloxía, a fin de contas-.

Que difícil é construír unha verdadeira conciencia ecolóxica cando a única palabra que coñecemos sobre a biodiversidade é *biodiversidade*... Sabemos distinguir unha árbore dun paxaro, pero non un salgueiro dun freixo ou dun amieiro. Mesmo hai a quen tanto lle ten un piñeiro coma un castiñeiro ou un carballo. A calquera ave mariña lle chamamos gaivota e somos incapaces de ver pirlas, charrãs, gavitas, cullereiros, garzas ou corvos mariños. Están aí, na nosa beiramar, pero non os vemos porque non sabemos sinalalos, por iso o cerebro ignóraos.

Eis o que acontece con máis da metade das persoas. Invisibilizámolas a través da lingua. Non existen nas nosas construcións intelectuais porque non as nomeamos. Probablemente a reflexión do parágrafo anterior a

moita xente lle resulte interesante, pero quizais unha parte desas mesmas persoas ridiculice o afán do movemento feminista por desterrar marcas sexistas da linguaxe.

Neste sentido reflexionaba a profesora Aurora Marco no artigo *O reto da igualdade. Por un uso non discriminatorio da linguaxe*, que forma parte do libro publicado pola Universidade de Vigo en 2007 titulado *O reto da igualdade. Feminismo, xénero, universidade*: “A invisibilidade do feminino, co uso de enunciados como “*Un home, un voto*” ou “*Os alumnos aproveitaron moi ben a actividade*”, leva consigo a idea implícita de que o importante é o masculino. Deste xeito, tanto homes como mulleres, interiorizan que estas son menos relevantes.”

A RAE E A LINGUAXE INCLUSIVA OU NON SEXISTA

Tense feito notar o paralelismo entre as discriminacións lingüísticas e a discriminación das mulleres. Sen quereremos afondar nas posibles similitudes, si queremos subliñar a simplista pero efectiva estratexia de converter á oprimida en perigosa opresora, ao privilexiado e hexemónico en coitada vítima dunha terríbel inxustiza inédita na historia da humanidade... Así, cando nos anos 80 comezaron as emisións da TVG e a xente tiña oportunidade de escoitar dobradas ao galego as voces dos personaxes das teleseries ou das películas, a dobraxe ao noso idioma foi albo de moitísimas mofas. Do mesmo modo, o uso dunha linguaxe non sexista ridiculízase, mesmo se rexeita por parte das institucións académicas. Pero non podemos esquecer que as Reais Academias son entes formados maioritariamente por homes e, concretamente no caso da Española, homes conservadores, afíns aos poderes económicos e mediáticos e/ou aliñados coas posturas máis retardatarias

da sociedade. Isto explica a flexibilidade para asumir cambios como “amóndiga” e a rixidez para admitir femininos de profesións.

Na edición do Dicionario da RAE de 2001, lexitimábase para designar as profesións das mulleres o uso das formas dos substantivos en masculino. Por exemplo: «Cristina es abogado (ou arquitecto, ingeniero, médico, perito...)». É o *Diccionario panhispánico de dudas* de 2005 o que sinala como incorrecto ese uso e elimina as formas en “-o” para o feminino das profesións.

Mesmo en 2019, Elena Hernández, directora do departamento “Español al día” da RAE, defendía o uso do masculino xenérico como mecanismo inclusivo para aludir a colectivos formados por homes e mulleres e criticaba moitas das propostas realizadas dende o movemento feminista en tal sentido.

Queremos facer notar que na RAE só hai 6 mulleres dun total de 46 integrantes. Cando aínda estaba viva a científica Margarita Salas, a porcentaxe de académicas era dun 15%.

O SEXISMO NA NOSA LINGUA

Tense falado abundantemente no pasado do matriarcado da sociedade galega. A antropoloxía e o feminismo xa hai moitos anos que rexeitaron esta falsa idea sobre a nosa sociedade. Claro que Galiza é patriarcal. Foino no pasado e segue a selo na actualidade. E a lingua así o reflicte.

Un dos mecanismos a través do que se expresa o sexismo na linguaxe é o dos falsos pares, ou sexa, parellas de palabras en que a oposición de xénero gramatical non expresa unha oposición de xénero social, senón outro tipo de contidos en que o masculino ten un significado neutro ou positivo mentres que

o feminino imprégñase de connotacións pexorativas. Pois ben, en galego é dificultoso atopar exemplos tan nidios e transparentes como o famoso *zorro/zorrra*, do castelán. Precisamente *raposo/raposa* en galego expresan un contido moito máis neutro. Como substantivo, ademais de referirse ao animal tamén ten o significado de “persoa astuta”, segundo a RAG.

Para atopar matices pexorativos temos que buscar *lagarteira/o*. Como substantivo refírese a unha ave de rapina, pero como adxectivo referido ás persoas ten a seguinte definición: “Que actúa con astucia ou mesmo con malicia, para beneficiarse ou tirar partido de algo”. Se procuramos a palabra *lagarto* encontraremos a seguinte definición: “Réptil da familia dos lacértidos, do que existen varias especies, que presenta cores entre o marrón e o verde.” Mais, se buscamos *lagarta* atoparemos: “Mu-

ller maliciosa”. Velái un exemplo de falso par. Aínda que hai que recoñecer que non é doado atopar máis exemplos que non sexan claramente influencia do castelán, si que temos que subliñar unha connotación negativa en moitas palabras que designan animais cando están expresadas en feminino: “parir coma unha coella” é unha expresión despectiva que equipara as mulleres prolíficas con este animal pola súa consabida fecundidade. Ser unha *porca* ou unha *porcona* pode facer referencia a unha persoa ou actividade que ten falta de limpeza, mais tamén pode ter, en feminino, connotacións negativas morais, en xeral, e sexuais, en concreto.

O caso da palabra *fulana* tamén exemplifica este mecanismo sexista da lingua. Entre as varias acepcións, está a de “prostituta”. Mais a palabra “tía” ten en galego numerosos significados entre os que non atopamos

este. Porén, no *Diccionario* da RAE, si que *tía* aparece definida como “prostituta”.

No que di aos femininos das profesións, a normativa do galego, precisamente por ser unha realidade relativamente recente, non estivo marcada por unha mentalidade ancorada en supostos misóxinos, de xeito que, desde os comezos do proceso de elaboración do estándar na década dos 80, estableceuse a flexión de xénero para todas elas: avogada/avogado, médica/médico...

Non queremos deixar de sinalar que as mulleres non conforman nin un cuarto do pleno da RAG. Son un 23%. A cifra é superior á da RAE, pero aínda estamos lonxe da paridade. Na directiva da RAG as mulleres chegan ao 40%, aínda que os dous postos máis importantes e de maior visibilidade pública están desempeñados por varóns.



LINGUAXE INCLUSIVA E ECONOMÍA LINGÜÍSTICA

Un aspecto que presenta moita maior complexidade para o uso dunha lingua inclusiva ou non sexista é o da solución morfosintáctica para a utilización de xenéricos. A defensa da neutralización en masculino ten unha argumentación que non se sostén se non é dende posturas de defensa absoluta da hexemonía masculina. Os que pretenden obrigarnos a sentirnos incluídas dunha maneira natural e aproblemática nese masculino xenérico son os mesmos que soben polas paredes cando os convidamos a sentirse incluídos dun xeito natural e aconflitivo no feminino xenérico.

Son moitas as solucións que se achegan e existen numerosas guías oficiais ou editadas por sindicatos e organizacións feministas que propoñen criterios para evitar un uso discriminatorio e invisibilizador das mulleres na linguaxe. O uso de auténticos xenéricos como *veciñanza*, *profesorado*, *alumnado*, *ciudadanía*, *seres humanos* é o máis destacado. Mais en numerosas ocasións temos que botar man da duplicación do substantivo coa súa correspondente flexión de xénero, coa conseguinte falta de economía da linguaxe que iso supón. Canto máis antieconómica lingüísticamente, menos éxito vai ter unha solución.

As fórmulas que teñen máis suceso son moi heterodoxas dende unha perspectiva ortográfica. Este é o caso de *amig@s*, ou *alumn@s*. Na actualidade tamén hai quen emprega *todes* ou *todxs*, mesmo *tod_s* como solución. Sen querermos cuestionar ningunha delas, parece claro que non son susceptíbeis de ser incorporadas doadamente á linguaxe falada (problema) e que non parece previsíbel que vaian ser admitidas nunha linguaxe formal. Si que podemos velas nas redes sociais, ou sexa, en canles que teñen un carácter

de extraoficialidade, de privacidade. Non acontece o mesmo cos documentos de organismos oficiais ou de entidade e asociacións. Nunha convocatoria dun Claustro de profesorado, nunha autorización para participar na saída dunha actividade complementaria ou no proxecto dunha Biblioteca escolar, non parece adecuado empregar este tipo de solucións. Mais a economía da lingua pide a berros que deixemos de dicir “as alumnas e alumnos orientadas/os por profesoras e profesores...” ou “as escritoras e escritores, as lectoras e lectores, as editoras e editores son distintos axentes do sistema literario”.

O noso idioma, tan amante das flexións de xénero, presenta un reto difícil de solucionar. O tempo e as persoas usuarias da lingua acabarán por definir cal é a opción que triunfe. Dende a nosa modesta opinión, todos os esforzos por eliminar o sexismo da linguaxe, por deixar de invisibilizar, ignorar, facer desaparecer, á metade dos seres humanos, son benvidos. En todo caso, nós somos partidarias a nivel escrito de empregar fórmulas como @ e outras, na linguaxe informal; empregar auténticos substantivos xenéricos, cando for posíbel, e empregar o feminino xenérico para non abusar da duplicación da raíz dos substantivos e adxectivos, tanto na linguaxe oral coma na linguaxe escrita.

Alguén pode dicir que isto é unha discriminación á inversa ou que é unha maneira de lle dar a razón a que defende a neutralización en masculino.

Ao longo de moitísimo tempo e mesmo na actualidade o estado da cuestión está no punto contrario. Moitos séculos terían que pasar neutralizando en feminino para que os varóns tivesen motivos para sentirse minorizados... De feito, sería desexábel que nun futuro se empregasen indistintamente as neutralizacións en

feminino e masculino. Hai un camiño moi longo que andar para visibilizar e recoñecer as mulleres dentro da sociedade. Claro que é importante romper os numerosos teitos de cristal que aínda existen hoxe, pero sen esquecer que hai un labor prioritario se non queremos que certas actuacións queden como acenos grandilocuentes. O teito é importante, pero máis importante son os cimentos e a linguaxe é a base do pensamento.

Teñamos presente a importancia de eliminar os nesgos sexistas do noso xeito de falar. As nenas existen, as mulleres existimos. Contribuamos a que a linguaxe non nos negue. É un camiño longo e, por veces incómodo, pero cantas veces as cousas xustas e necesarias son as máis incómodas! ■

Concello de Santiago de Compostela Rede de Escolas infantis municipais e consorciadas (2002-2020)



**Conxo - As Fontiñas - Meixonfrío-Salgueriños - San Roque
Polígono do Tambre - Tras Parlamento - Castiñeiriño**





EXPERIENCIAS

Inspira STEAM, fomento das vocacións científico-tecnolóxicas entre as nenas

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 54-55

María Luz Guenaga Gómez

Facultade de Inxeñaría. Universidad de Deusto

mlguenaga@deusto.es

O crecemento económico e social no século XXI vai depender, en grande medida, da capacidade que teñan os países de xerar ideas, crear produtos e servizos innovadores e favorecer a competitividade das súas organizacións. A ciencia e a tecnoloxía volvéronse omnipresentes e as persoas necesitan adquirir habilidades e coñecementos científico-tecnolóxicos para a vida diaria. En consecuencia, é importante que a educación incorpore a toda a mocidade en igualdade de posibilidades para a alfabetización nestas áreas (Virtanen, Rääkkönen e Ikonen 2015)^[1].

É alarmante, porén, a diminución da demanda de estudos de enxeñaría e ciencias, que representan no noso país tan só o 18,4% e 5,9%, respectivamente, fronte á media do 21,2% e do 8,1% da UE-28^[2]. A análise por sexo revela dúas fendas de xénero importantes: unha maior feminización da rama de Ciencias da saúde (70% de mulleres na matrícula total) e unha menor presenza de mulleres nas ramas de Enxeñaría e Arquitectura (25% de mulleres na matrícula total). Neste sentido, o sistema preuniversitario ten un papel determinante á hora de despertar o interese ou aflorar vocacións entre as mulleres para que se reduzan estas diferenzas formativas entre homes e mulleres. A redución desta fenda de xénero é crucial, na medida en que posteriormente terá o seu reflexo tanto na fenda salarial como nas posibilidades de inserción laboral.

Neste contexto xorde *Inspira STEAM* (<http://inspirasteam.net>). Trátase dun proxecto pioneiro para o fomento das vocacións científico-tecnolóxicas entre as nenas, baseado en accións de sensibilización e orientación, que imparten mulleres profesionais do mundo da in-

vestigación, a ciencia e a tecnoloxía. Ademais, trátase da primeira vez que se utiliza a metodoloxía de *mentoría* grupal nun proxecto de fomento das STEAM^[3] entre estudantes de primaria. Enténdese a *mentoría* como unha relación entre mentora e *mentorizada* de reflexión compartida e bidireccional, sobre problemas nos que ambas se ven inmersas e interpeladas. Esta metodoloxía foi seleccionada precisamente polo vínculo que se establece entre a mentora e as mozas e mozos (11-13 anos) durante seis sesións en horario lectivo, axudando a estas últimas a que teñan un espello no que mirarse e posibilitando o espazo de confianza necesario para que despenen todas as súas dúbidas.

A estratexia metodolóxica e innovadora que propón o proxecto *Inspira STEAM* lévase a cabo en sesións de sensibilización e concienciación en torno a «Xénero, Ciencia e Tecnoloxía» para grupos de 6º de Educación Primaria. Ditas actividades, dinámicas e interactivas, convidan a nenas e nenos a formulárense cuestións en relación ao papel da muller no mundo científico-tecnolóxico, a igualdade de oportunidades, o teito de cristal, o imaxinario colectivo, os estereotipos, etc. As claves do proxecto son:

- Queremos facilitar novos referentes de mulleres científicas e tecnólogas próximas.
- Que mozas e mozos descubran as profesións STEAM.
- Concienciar sobre a necesidade de que o desenvolvemento económico e social se produza entre homes e mulleres.
- Sensibilizar e orientar sobre as profesións en ciencia e tecnoloxía.
- Visibilizar e poñer en valor ás mulleres STEAM.

- Dar a coñecer os estereotipos existentes para que non condicionen a elección de estudos.

Inspira STEAM é un proxecto coordinado polo grupo *LearningLab* (<http://learninglab.deusto.es/>) da Universidade de Deusto. A primeira edición do proxecto, levada a cabo no curso 2016-2017, contou coa colaboración de 17 mulleres que, de xeito voluntario, actuaron como mentoras en 11 escolas do País Vasco con 200 nenas. O crecemento nestes poucos anos foi espectacular, chegando no curso 2019-2020 a máis de 80 centros con 228 mentoras e 21 mentores, traballando con 2.354 mozas e 2.369 mozos no País Vasco. Ademais, nos últimos anos chegaronnos mostras de interese para levar *Inspira STEAM* a outras zonas de España, desenvolvéndose durante dúas edicións en Cataluña e Madrid, e nunha ocasión en Cádiz e Vigo. Durante o curso 2019-2020 lanzarase, ademais, en Asturias, A Coruña, Jaén e Murcia. Como última novidade, podemos salienta que os esforzos realizados permitiron levar *Inspira STEAM* a Chile, e nos próximos meses implementarase nas rexións de Valparaíso, Os Ríos e a área metropolitana de Santiago.

O traballo realizado por todas as persoas implicadas e o impacto do proxecto tiveron o seu recoñecemento a través do Premio Buber 2019 ao proxecto Muller e Tecnoloxía, o Premio Dona TIC da Generalitat de Cataluña, o Premio Fundación Telefónica ao Voluntariado Educativo ou o Premio Boas Prácticas no Compromiso Social Universitario de Aristos Campus Mundus. Foi tamén recoñecido como exemplo de experiencia innovadora recollida no Informe Retrato do voluntariado en España – Fundación Telefónica, e como Iniciativa Relevante no Libro Branco das Mulleres no Ámbito Tecnolóxico, editado polo Ministerio de Economía e Empresa. ■

[1] Virtanen, S., Rääkkönen, E., & Ikonen, P. (2015). Gender-based motivational differences in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(2), 197-211.

[2] Informe SUE 2018. La contribución socioeconómica del sistema universitario español. Informe Sistema Universitario Español 2018.

[3] Siglas en inglés de Ciencia, Tecnoloxía, Enxeñaría, Arte e Matemáticas.



EXPERIENCIAS

O feminismo na escola, por que e como?

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 56-57

Cristina Lage Villar

CPI Cabo da Area - Laxe

maria.cristina.lage.villar@edu.xunta.gal

Na aula cada minuto, hora, día... calquera fracción de tempo, grande ou pequena, é unha oportunidade para amosarse abertamente como feminista, para educar en igualdade, para ensinar e aprender a exercer a xustiza, dun xeito consciente, en calquera etapa. Pero, como?

Hai moitas formas de comezar, e unha vez iniciado o camiño é cuestión de querer continuar... O feminismo está en todas partes.

A linguaxe está presente en todo; falando e escribindo desde a perspectiva de xénero, de xeito inclusivo, estamos facendo feminismo na aula e na vida. Unha das primeiras cousas que fago cun grupo novo é un "glosario feminista". É importante que ademais de empregar o feminino e o masculino, cando corresponda, ou ben o xenérico, saiban o significado de termos como: *machismo*, *feminismo*, *igualdade*, *xénero*, *sororidade*, *patriarcado*, etc. É importante adaptar as definicións a cada nivel... pero en contra do que ás veces se pensa, os significados dos valores que queremos que o alumnado adopte están nas palabras, polo que canto antes as coñezan antes as empregarán: "o que non se nomea, non existe".

Na miña aula, cada día dedicámosllo a unha muller, preferiblemente galega. Así imos construíndo un calendario escolar de mulleres. Os venres repartimos o traballo, cada día da semana tócalle a unha nena ou neno, quen terá que buscar información sobre a muller que lle corresponda, que será a protagonista do día: escritoras, matemáticas, científicas, historiadoras, filósofas, políticas, deportistas, artistas, etc. do pasado e do presente. Esta investigación teñen que realizala na casa, implicando así ás familias e levando o feminismo máis aló das portas da escola.



Outra forma moi rica de levar o feminismo ás aulas é a través da lectura. Hoxe en día hai moitísima literatura feminista, "está de moda". Na miña aula hai unha pequena biblioteca cunha estantería feminista, toda unha estantería! Ás veces recibo algunha protesta, tanto de alumnado como das familias, dicindo que hai moitos temas sobre os que ler... Eu sempre lles digo que "hai moito que aprender sobre este tema e con este tema" e tamén aproveito para introducir o concepto da "discriminación positiva". Ademais, un día á semana sacamos a nosa estantería violeta ao corredor para que o resto do alumnado dos outros cursos poidan "ollar a través das lentes violetas".

Algunhas aulas do centro dispoñen o seu "Punto Violeta" onde caben moitas cousas: desde libros, xogos (trivial feminista, xogos reunidos feministas, etc.), carteis, revistas, artigos de prensa, buzóns de suxestión... ata fotografías de actividades de igualdade realizadas. Para o alumnado destas aulas é importante visitar este espazo cada día.

A organización física nas aulas debe favorecer a comunicación, a interacción e o diálogo, a fin de que non se perpetúen modelos de relación pechados: a distribución dos pupitres en forma de U é moi axeitada para isto,

así como a intervención activa do profesorado.

Por outro lado, é fundamental que o alumnado observe a diario mensaxes significativas nas paredes da súa aula, da súa escola, que coñeza mulleres, acontecementos ou movementos sociais importantes... todos eles a prol da igualdade de oportunidades entre homes e mulleres: Maruja Mallo, Rosalía de Castro, Pepa a Loba, etc. De xeito análogo, o ámbito das novas tecnoloxías tamén pode e debe ser feminista, tendo cabida actividades diversas, desde o visionado de curtas semanais - como "Vestido nuevo" (<https://youtu.be/LVdfnQPUYLY>) - ata a elaboración e mantemento semanal dun blog temático, onde cabe de todo. Existen moitas páxinas web onde atopo información e actividades con perspectiva de xénero, moi sinxelas de incluír nas diferentes áreas do currículo.

Os ditados, as redaccións, as lecturas, as contadas, as obras de teatro para os festivais, a música..., todo pode pular a prol da igualdade. Só hai que querer e buscar. ■

Igualdade na escola. Traballando dende a sexualidade



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 58-60

Millán Brea Castro

millanbc@gmail.com

Centro Quérote +

INTRODUCCIÓN

A sexualidade converteuse nun campo que precisa especial atención, polo influente que é na nosa vida diaria e polo acceso desmesurado a certos comportamentos que distan moito da realidade na nosa mocidade.

Aínda que dende os diversos profesionais que traballan na educación formal si que se incide na necesidade de intervención no campo da sexualidade, dende a Administración atopámonos con certas reticencias á hora de formular unha intervención integral na escola, pero non tanto á hora de traballar sobre "igualdade". Polo tanto, un dos problemas está en non relacionar ámbolos dous termos e continuar traballando dende compartimentos estanco.

Entón... Como teríamos que intervir neste campo e sobre que debemos traballar?

SEXUALIDADE E IGUALDADE

Partindo do que habitualmente entendemos coma educación sexual, que moitas veces vén relacionado con diferentes conceptos sociais estereotipados que se atopan no seo das crezas existentes na sociedade, deberíamos comezar explicando que o enfoque debe vir dende un concepto plural de sexualidade, procurando que as persoas teñan cabida nesta dimensión humana como seres sexuados, independentemente das súas circunstancias ou peculiaridades, de forma que *o que se é, sexa epígrafe global tamén do que se fai e do que se ten.*

Na realidade sexual humana entran en xogo dimensións biolóxicas, sociais e psicolóxicas. Créase toda unha rede na que entran a educación de todo o que deriva da condición sexual da de homes e mulleres, os sentimentos, as vivencias, os procesos, o desenvolvemento persoal, a aprendizaxe, as intimididades... que son piares base desa inter-

vención en sexualidade na que todas as diversidade e realidades teñan cabida no proceso de educación formal.

A vivencia sexual comeza coa vivencia vital e non se detén ata o momento da morte, de aquí a necesidade de que a intervención en sexualidade, plural, sen exclusións, teña presenza ao longo da vida das persoas. Servirá pois, de ferramenta na aprendizaxe e constante construción da biografía sexual, no coñecerse, no aceptarse e no satisfacerse. Traballando dende esta perspectiva *estamos traballando en igualdade e para a igualdade*.

Temos que procurar que as nosas intervencións (educadoras sociais) non se enfoquen unicamente dende perspectivas negadas, como pode ser dende a xenitalidade. É dicir, a concepción da sexualidade, e da información que se debe transmitir aos mozos e as mozas como unha información unicamente centrada nos contactos xenitais, con todo aquilo vinculado aos orgasmos e ás exaculacións, debe ser unha das múltiples ramas dun traballo sobre sexualidade, pero non o único, e polo tanto debemos ser quen de explicar á sociedade o necesario que é o noso enfoque integral para evitar precisamente unhas intervencións puntuais e limitadas.

A educación social ten que ser clara neste tema: colaborar cos diversos servizos educativos mellorando a oferta socioeducativa existente e dando a coñecer a necesidade da educación sexual como base para un traballo en igualdade.

A EXPERIENCIA DOS CENTROS QUÉROTE+

A escola é, sen dúbida, o espazo de socialización fundamental para as nosas crianzas. Compártese experiencias, transítase polas diversas etapas vitais e,

por suposto, adquirense unha serie de coñecementos académicos que resultarán claves para o desenvolvemento das persoas na sociedade.

Polo tanto, aproveitando este espazo "de vida", dende os centros Quérote+ levamos realizando durante máis de dez anos intervencións específicas, traballando á súa vez a igualdade nun proceso que non debe unicamente facerse dende servizos alleos, senón ser tamén un proceso educativo conxunto, entre os diversos axentes sociais e familias.

Na actualidade, os programas de formación que se desenvolven a través dos Centros Quérote+ van dirixidos a estudantes de toda a Comunidade Autónoma de Galicia, a Centros Públicos Integrados (CPI) ou Institutos de Educación Secundaria (IES), principalmente aos cursos de 3º da ESO, aínda que tamén contribuímos na formación específica en Centros de Formación Profesional (CIFP), ou a tra-

vés de programas específicos de intervención sobre sexualidade no Plan Proxecta, pertencente á Consellería de Educación.

A SEXUALIDADE, DE XEITO INTEGRAL

As intervencións formativas, orientadas especialmente á etapa da adolescencia, procuran dar un enfoque diferente ao biolóxico, facendo fincapé na autoestima, na imaxe corporal, na necesidade de gustar e gustarnos, nas vivencias dos homes ou das mulleres...

É preciso que mozas e mozos vivencien a súa sexualidade, o seu corpo e a súa imaxe de forma satisfactoria e positiva, potenciando a diversidade e respectando as distintas peculiaridades e capacidades que conforman a diversidade humana. Para desenvolver estes contidos, de xeito habitual, traballamos a través de dinámicas activas, que fomenten a participación e, sobre todo, o debate entre a mocidade, xa que a posta en común

das dúbidas é fundamental para entender que existe “retroalimentación” e que a temática proposta é de interese. Os contidos son:

- *Sexo, Sexualidade e Erótica.* Conceptualización de termos vinculados coa sexualidade e a afectividade.
- *Introdución da perspectiva de diversidade e da igualdade.* A sexualidade entendida dende unha visión plural e diversa, na que existen múltiples manifestacións, expresións e maneiras de sentir. Análise da perspectiva máis xeneralizada da sexualidade: heterosexista, xenitalizada e coitocentrista.
- *Modelos de relación de parella.* Mitos e crenzas populares, diferentes modelos de parella para detectar as relacións saudables (e as que non o son).
- *Fontes de información.* A comunicación coma un proceso multidimensional. A importancia da información e a análise crítica da mesma.
- *Habilidades comunicativas e relacionais.* Fomentar a asertividade e a empatía nos procesos

comunicativos. Aprender a expresar a afectividade e a mostrarse con naturalidade fortalecendo a autoestima.

CONCLUSIÓN S

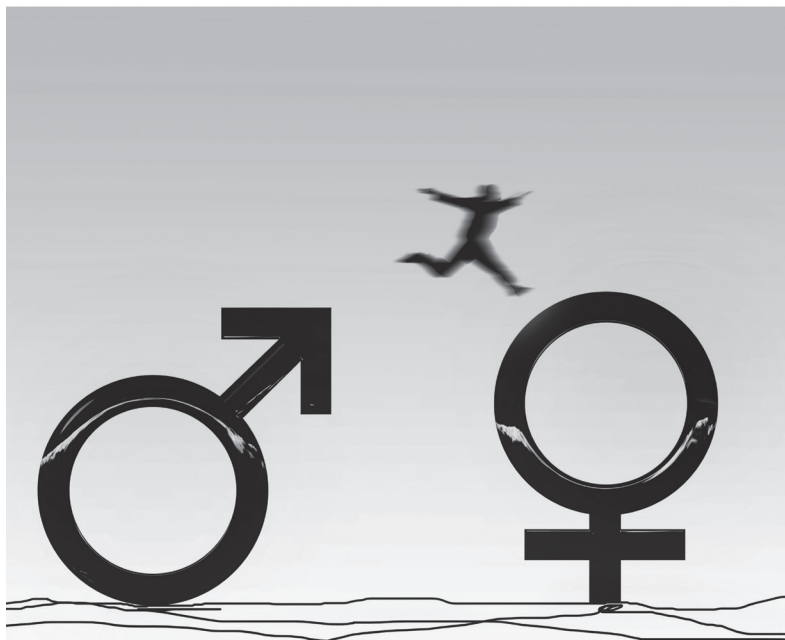
A intervención en igualdade é fundamental. A día de hoxe, practicamente toda a sociedade é consciente da importancia que ten sumar entre todas, e non formular intervencións que soamente buscan pegar carteis en xornais ou rúas, como poden facer certos organismos oficiais ou campañas de sensibilización estatais, ou mesmo acudir a eventos sen máis mensaxe que unha reprimenda ás presentes.

E dentro desta suma, a educación sexual é fundamental. É tempo de incorporar profesionais da educación social aos Centros Educativos que teñan a capacidade de facer unha intervención adaptada á sociedade da comunicación *online*. O acceso a determinados conceptos ou prácticas eróticas, sen a capacidade crítica para decatarnos de que é un produto e non a realidade nas nosas relacións persoais, está á orde do día, sen

que a Administración dea unha resposta axeitada.

Aínda que hai cambios, son, coma sempre, lentos. Figuras profesionais activas e con formación específica potenciarían moito máis os equipos multidisciplinares na educación formal.

Finalmente, debemos entender que a mocidade cambia o seu estilo de vida en función de moitísimos factores (presión grupal, publicidade, *influencers*, ...). Pese a que a súa relación está máis asentada nun entorno virtual, precisan do contacto con iguais do mesmo xeito que as xeracións anteriores. Polo que as educadoras sociais debemos estar acompañando o tránsito e favorecendo o manexo axeitado de espazos e relacións, xa sexan presenciais ou virtuais. ■



- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R. (2001). *Atención á diversidade e habilidades sociais*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.

- CASTELO, C. (2005). *Sexualidad humana: una aproximación integral*. Barcelona: Panamericana.

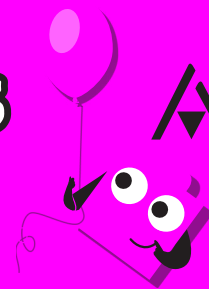
- CASTRO, M. B. (2017). Proposta de intervención sobre educación sexual nas escolas: Centros Quérote+. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (5), 48-50.

- CASTRO, M. B., & CACHEDA, I. P. (2016). Construyendo sexualidades: una experiencia de intervención sobre educación sexual en un centro penitenciario. *RES: Revista de Educación Social*, (22), 174-181.

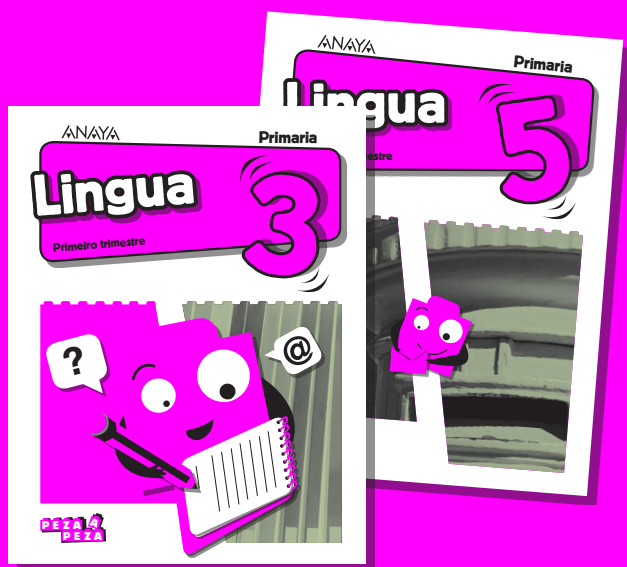
- CRUZ DE MARTÍN-ROMO, C. (2003). *Educación de las Sexualidades. Los puntos de partida de la Educación Sexual*. Madrid: Cruz Roja Juventud.

- https://libreria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/fichas_proxecta_19_20.pdf

Pon en acción os teus coñecementos



ANAYA



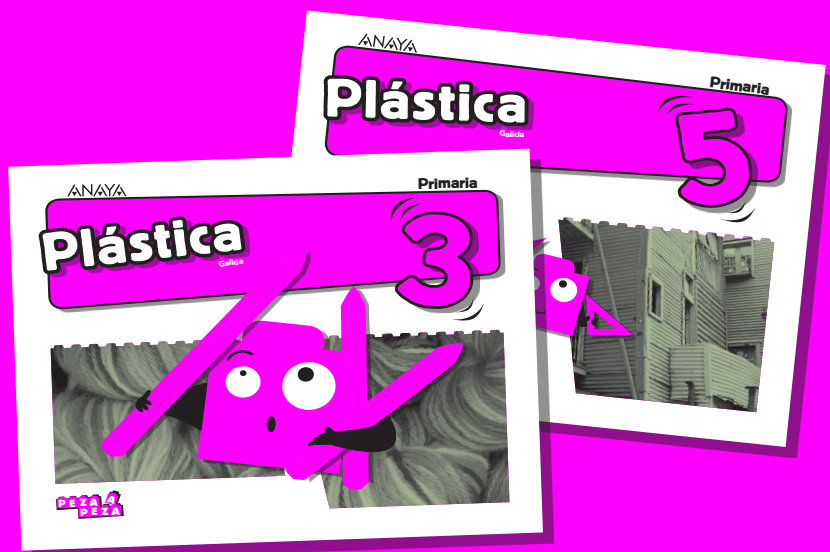
Sorpréndete

Aprende

Aplica

PEZA 4
PEZA

O proxecto no
que todo encaixa



Vida comunitaria, entornos rurais e socialización LGBT:

Cales seguen a ser os retos pendentes?



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 62-65

Ángel Amaro Quintas

Sociólogo

angelamaro@gmail.com

GLOBALIZACIÓN E CAPITALISMO ROSA: A EMERXENCIA DO GAIPITALISMO

O imaxinario LGBT está profundamente atravesado por un *capitalismo rosa* (*gaipitalismo*) bestial que é profundamente ianqui, uniformizador, meritocrático, nada ecoloxista, antigalego e, como non, urbanita. Esta ecuación é unha triste realidade que as persoas LGBT das clases populares padecemos nalgún momento das nosas vidas.

Dende que a finais dos 70 ecllosionase con forza nos Estados Unidos un tipo de modelo oficial de Orgullo, as nosas vivencias, relatos e redes afectivo-emocionais veñen sendo fortemente zarrandeadas por un consumismo atroz que ansía destrozalo pouco que queda de comunitario no tecido social LGBT. Quérennos individualistas, consumistas e pódolle a zancada á *compa*. Dende o corazón do Imperio expórtase “un pack LGBT”: macrofestas que non son sostíbeis nin social nin ecoloxicamente falando, banalización e reduccionismo extremo de toda expresión cultural LGBT, cousificación de corpos, hipersexualización esaxerada de toda afectividade e sexualidade, etc.

Ese modelo *gaipitalista*, ademais de privatizar e expulsar, incrementa a aporofobia e nega a existencia de clases sociais dentro da comunidade LGBT. Este é un dos motivos polos que a perspectiva de clase está tan ausente aínda no movemento LGBT. Isto implica que non se visibilicen na axenda os corpos e as vivencias das capas populares LGBT, das persoas LGBT que residen no rural, etc.

Para un “capitalismo *LGBT-friendly*” de rapina a vida comunitaria LGBT nin é rendíbel nin é atractiva. Máis ben todo o contrario. Que interese vai ter o grande empresariado en sacarnos dos bares de ambiente e

das saunas? Que gaña o capitalismo rosa con fomentar o troco, a reciclaxe, a reutilización, un encontro real interxeracional LGBT? Que plusvalía obteñen eles co fomento de novos espazos de socialización LGBT alleos ás dinámicas do mercado? Nada de nada. A globalización LGBT - cos seus paradigmas oficialistas neoliberais e urbanitas - garenou parte das dinámicas relacionais LGBT. Por iso, entre outras razóns, non hai vontade por aunar ruralidade con sexo-diversidade, non vaia ser que o proceso *chuequizador* (modelo Chueca) se ralentice.

San Francisco, Madrid, Londres, Nova Iorque, París, etc. Estamos ante todo un senfín de cidades que conforman a rede global do capitalismo rosa. Gastar por gastar, despilfarrar por despilfarrar. Que rol se lle asigna a Compostela ou a Galiza dentro desa rede de cidades e países? Ningún. Neste sentido a realidade colonial do noso país tamén explica parte desa *outredade* que habitamos como integrantes da *comunidade LGBT galega*. Venos como insignificantes, iso cando se dignan a vernos. A superioridade moral da globalización LGBT é máis que evidente cando nos limitamos a asumir un rol de espectador pasivo que non fai máis que recibir mandatos, modas e as últimas tendencias "top" dende o corazón do Imperio.

Home, 35-45 anos, con corpo normativo e sen diversidade funcional, caucásico, de clase media, con alto poder adquisitivo, residindo na cidade, "á moda" e "gozando dunha boa saúde". Velaí o patrón que establece o capitalismo rosa como medida de todas as cousas.

GALEGOBIA, RURALFOBIA E XERONTOFOBIA: DISCRIMINACIÓN MÚLTIPLE NO RURAL GALEGO

O *ambiente* e os procesos mediante os cales nos construímos como LGBT non son alleos en ningún momento ao cúmulo de dinámicas españolizadoras que condicionan a construción das nosas identidades. Estamos empapadas por estilos de vida, canons estéticos, xirias e maneiras de interpelarnos que - en moitos casos - son nocivas para a emerxencia de novos relatos LGBT que emerxan dende as ruralidades.

Aínda continúa a discriminación cara o galego nas *app's* de ligo-teo, a mofa á *gheada* e ao seseo nos espazos de homosocialización e os risos e chistes cando unha persoa LGBT fala galego

no ambiente ou ten acento galego. Por que para moita xente LGBT a lingua galega non é atractiva? Por que se escoitas a unha persoa LGBT falar con acento "váiseche a líbido e o morbo"? Neste sentido está a haber involución.

Esa ridiculización estrutural fai que a construción identitaria LGBT se vexa moi mermada por este proceso castrador. Ás veces déixanche caer - directa ou indirectamente - que "para ser un gai á última tes que falar castelán e neutralizar o teu acento". Saes dun armario para meterte noutro: o *armario lingüístico*. Visibilizarse como LGBT naméntes te invisibilizas como galegofalante. Esa é a tónica xeral. Isto trae consigo asumirse cosmopolita, urbanita e vangardista. Ou sexa, non rural. Dalgunha



maneira ao capitalismo rosa interésalle moito que non se desfaga o proceso de homoxeneización. Non hai que esquecer que unha masa LGBT estandarizada e ben estratificada é tremendamente manipulábel.

Os medios de comunicación de masas fannos tragar cun estilo de vida que se amosa como o único viábel e fannos ver que hai experiencias vitais LGBT de primeiro nivel e de segundo categoría. Case todo o que visibilizan sobre LGBT e *ruralidade* (cando o fan) é dende tres enfoques: infantilización-condescendencia ("gais na aldea, que monos"), hipersexualización-parodia ("sexo gai na aldea, que morbo") e ridiculización-estigmatización ("menudos hippies bucólicos").

Egoísta, superficial, desconectado doutras realidades e desvinculado doutras axendas. Así nos

quere o *gaipitalismo* e así debemos ser para encaixar no modelo. O imaxinario LGBT estandarízate si ou si. Deste xeito, tentar crear ou potenciar modelos alternativos de ser LGBT págase coa invisibilidade política ou co ostracismo mediático. Por esta razón as persoas LGBT que defendemos a existencia dun rural *sexodiverso* e con futuro ocupamos - queiramos ou non - as marxes do colectivo/movemento LGBT.

SOIDADE, DEPRESIÓN E POBREZA: TABÚS NA COMUNIDADE LGBT

É certo que no rural hai situacións de exclusión e precariedade LGBT; iso ninguén o vai negar. Mais négome a caer no falso binomio-trampa de que o rural é "Heterolandia" e a cidade é o "Edén LGBT". Nin no rural te queiman na praza da aldea por ter pluma nin na cidade

che dan cupóns desconto por ser LGBT.

Cando no rural hai unha noticia mala para a comunidade LGBT este suceso abre o telexornal por todo o alto. Pola contra, cando ese mesmo suceso (ás veces de maior gravidade) se dá nas cidades téntase agochalo por todos os medios. Todo con tal de non prexudicar a imaxe dese capitalismo rosa que se xesta nos barrios xentrificados e tematizados.

Os xornais non levan acotío nas súas portadas as ducias de redadas neonazis contra persoas LGBT que hai nas cidades. Tampouco se fan eco de moitos dramas cronificados que se silencian e acontecen, en moita maior medida, nas cidades: suicidios, depresión, situacións de mendicidade LGBT, mocidade LGBT sen fogar, maiores LGBT que viven recluídos en bloques





de edificios, explotación sexual LGBT, etc.

Como dixen anteriormente, non se trata de comparar "onde está mellor e peor a situación LGBT". Mais interésame salientar un pequeno-gran matiz. Aínda que no rural pareza que non hai tanta privacidade e anonimato como na cidade, iso, a longo prazo, pode converterse nun bo antídoto contra a LGBTfobia. Na aldea o agresor non é anónimo; na parroquia a vítima non é unha mera sigla sexodiversa. Iste é, ao meu ver, o calcañar de Aquiles da LGBTfobia no rural.

Agora ben, dito isto non podemos esquecernos das máis invisibilizadas no rural. É moi dramático como se 'armariza' ás persoas maiores LGBT nos locais sociais e nas políticas públicas da administración local. Cando se comezará a falar das persoas maiores LGBT que están en residencias da tercei-

ra idade ou en centros de día? Grande tabú.

AS NOVAS RURALIDADES E A CONSTRUCCIÓN DE MODELOS ALTERNATIVOS LGBT: PODEMOS SER OPTIMISTAS?

Chegados a este punto da reflexión, que tipo de alianzas se poderían crear entre a vida comunitaria tradicional (autóctona) e eses espazos de socialización LGBT que van xurdindo aos poucos nas aldeas? Creo que as potencialidades da mestizaxe son moi grandes. Falamos de dinámicas que si se recoñecen e conviven de xeito harmonioso e que poden dar lugar a grandes transformacións colectivas.

Partindo da base de que o fin común transversal é a supervivencia do rural, o recoñecemento mutuo e a defensa dos bens común, preséntase como algo sinxelo que a vida comunitaria vaia sendo paulatinamente máis LGBTfriendly. Isto implica saír,

en certo xeito, do corsé daquelas etiquetas que nos limiten na comunicación, así como transcender - na medida das nosas posibilidades - dos estereotipos e prexuízos establecidos sobre actores sociais e dinámicas da vida comunitaria. Partindo destas premisas democratizadoras poderemos potenciar dinámicas de diálogo fraterno e de paz veciñal que permitan que a erradicación da LGBTfobia sexa relativamente espontánea, endóxena e sinxela. Pouca cabida hai para a LGBTfobia cando diferentes elementos que loitan polo ben común interactúan de xeito interdependente dentro dos límites dunha parroquia. ■

O programa SKOLAE 2017-2019

Citarase SKOLAE ao longo do artigo en referencia ao programa deseñado e desenvolvido entre 2017 e 2019, debendo considerarse que os seus contidos non teñen que ver necesariamente cos que actualmente desenvolve o Departamento de Educación do Goberno de Navarra. O Plan de coeducación estableceu o marco teórico que se concretou no programa SKOLAE para a súa aplicación nos centros escolares de Navarra. Foi coordinado por Pilar Mayo, Xefa de Sección de Igualdade e Convivencia do Departamento de Educación do Goberno de Navarra entre os anos 2017 e 2019 que, xunto co equipo pedagóxico que o deseñou, asinan este artigo.



Fotografía: navarra.es

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 66-67

Pilar Mayo Falque

Área de Igualdade - Concello de Iruña-Pamplona

129886mayo@gmail.com

Miguel Angel Arconada Melero

IES Jorge Manrique - Palencia

ma.arconada@hotmail.com

○ Plan de coeducación de Navarra establecía un marco teórico que debía aplicarse nos centros escolares mediante o programa SKOLAE, nun momento no que se contaba co respaldo político para deseñalo e planificalo sen medo e con obxectivos a medio prazo.

Dar cumprimento á normativa de igualdade, de diversidade e educación sexual^[1] e facelo de forma rigorosa, organizada e sistemática inspirou a súa liña condutora: a necesidade dun itinerario coeducativo que servise para aprender a vivir en igualdade, contrarrestar as desigualdades resultantes da socialización de xénero e eliminar as violencias contra as mulleres e as nenas.

SKOLAE propuña como competencia:

“Elixir o proxecto vital propio desde a liberdade e a diversidade de opcións, sen condicionantes de xénero, aprendendo a identificar as desigualdades, a loitar contra elas e a exercer o seu dereito á igualdade no ámbito da súa cultura, relixión, clase social, orientación ou identidade sexual, situación funcional, etc.”^[2]

Para iso, SKOLAE estruturouse ao redor de catro aprendizaxes:

1. Crítica e responsabilidade fronte á desigualdade.
2. Autonomía e independencia persoal.
3. Liderado, apoderamento e participación social.
4. Sexualidade e bo trato.

Estableceu obxectivos para todas as etapas e determinou que a adquisición das competencias traballárase simultaneamente en cada curso, a cargo do profesorado.

[1] A normativa de referencia pódese consultar no Anexo 1 do “Plan de Coeducación 2017-2021 para os centros e comunidades educativas de Navarra” no web: skolae.educacion.navarra.es.

[2] Plan de Coeducación anteriormente citado.

sorado habitual, que disporía de ata doce actividades por curso.

Os seus contidos naceron da análise das desigualdades existentes, as súas causas e os modelos e alternativas vitais que permitisen compensar o que tradicionalmente aprenden de forma desigual nenas e nenos ao longo da vida.

A administración educativa dispuxo a estrutura, persoal, orzamento, normativa, coordinación, apoio técnico e político necesarios para desenvolver SKOLAE.

O deseño, a formación e a implantación pivotaron en torno á sensibilización e capacitación do profesorado para usar os materiais e apropiarse da filosofía coeducadora que permite, con solvencia, integrar a igualdade na súa actividade docente. En cada centro diagnosticouse e deseñouse un Plan plurianual para mellorar a súa identidade coeducadora; así, linguaxe, imaxes, biblioteca, seguridade, patios, festas, proxectos... pasaron a formar parte do compromiso coeducativo.

Con 116 centros educativos implicados nos dous primeiros cursos, 2.330 persoas en formación - só 495 homes -, unha media de satisfacción superior a 8 puntos e máis de 16.000 alumnas e alumnos implicados no programa, SKOLAE foi aplaudido no seu primeiro ano por todos os partidos políticos do arco parlamentario navarro.

A partir da súa obrigatoriedade para os centros públicos e concertados o segundo ano, ano de eleccións, desatouse unha gran campaña en contra, dentro e fóra de Navarra, dirixida por medios de comunicación e partidos nacionais de dereita e ultradereita, así como asociacións evanxélicas, algunhas asociacións de familias ultracatólicas e autoridades eclesiásticas. En Navarra a presión política e mediática culminou con catro recursos xudiciais que solicitaban a declaración de ile-

galidade para moitos dos seus contidos, tachando de ideoloxía de xénero e pornografía o programa, mentindo, ensuciando e confundindo á opinión pública e ás familias de diversas crenzas relixiosas, moitas delas aínda sen información nin capacidade para defenderse ou cuestionar tal ataque.

Titorías e equipo pedagóxico declararon xa por dúas veces como testemuñas no xulgado sobre os contidos do programa, sufrindo numerosos ataques e ameazas persoais, algunhas delas motivo de denuncia policial. Xunto a isto, seguen chegando ao noso equipo inestimables mostras de recoñecemento feminista, académico, político, profesional, institucional, sindical... de dentro e fóra de Navarra.

Ao mesmo tempo, o programa foi recoñecido co premio á igualdade pola Asociación de Mulleres Rurais de Navarra e a Federación Estatal de asociacións LGTB outorgoulle unha Mención nos *XIII Premios Pluma e Látigo 2019*. A Compañía mixta Jaizkibel concedeu a SKOLAE o seu premio anual *Hondarribia, a cidade da igualdade*; recibiu tamén o *Premio UNESCO para a educación de nenas e mulleres 2019* e o Ministerio de Presidencia español outorgoulle o *Premio Menina 2019* pola súa contribución á loita contra a violencia de xénero.

Tralas eleccións e a posterior composición de goberno, o novo Conselleiro de Educación - socialista - destituíu a quen coordinaba o programa, provocando con iso o abandono do equipo pedagóxico, que non quixo participar das súas dúbidas promesas de continuidade. O ataque mediático actualmente cesou, non sabemos se en resposta á rebaixa das esixencias do programa ou a outros motivos.

Deste intenso proceso, atesouramos varias certezas sen cuxa coincidencia veranse reducidos

o impacto e o éxito do programa ou de calquera outra experiencia coeducativa semellante:

- **Coeducar** é educar para medrar e vivir en igualdade e debe facerse ao longo de todo o proceso educativo, de forma **planificada e sistemática**, a nivel de aula e de centro, co necesario compromiso institucional e de obrigatoriedade que garanta a efectiva aplicación en igualdade para todo o alumnado.

- As catro aprendizaxes deben traballarse de forma simultánea cada curso para que a **complementariedade e diversidade de contidos** aseguren a adquisición das competencias: **apoderamento** reforza sexualidade, novos modelos reforzan ruptura de estereotipos, liderado reforza elección profesional, capacidade crítica reforza opcións reprodutivas, bo trato asegura respecto pola diversidade, igualdade asegura eliminación de violencia.

- A **accesibilidade da formación do profesorado**, os vídeos, a biblioteca complementaria, os materiais e o apoio individualizado das titorías en liña son garantía de cambio, innovación, sostenibilidade e adaptación a contextos diversos.

- A **comunicación planificada** será fundamental para informar ás familias e á comunidade educativa e local nos diferentes momentos, lexitimando a actuación coeducadora, reducindo os niveis de rexeitamento, desconfianza e medo e limitando o alcance das esperables distorsións.

- O **seguimento e a avaliación do impacto** aportarán sólidos argumentos e información que permita axustar, consolidar e reforzar a coeducación como unha potente ferramenta de cambio social de presente e de futuro.

Para medrar en igualdade... para aprender a vivir en igualdade.■

Os videoxogos como tecnoloxías de reprodución e transgresión das normas de xénero



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 68-70

María Victoria Carrera Fernández

Universidade de Vigo

mavicarrera@uvigo.es

As nenas, nenos e adolescentes de hoxe son nativos/as dixitais, as TIC (Tecnoloxías da Información e da Comunicación) son parte da súa vida e consubstanciais ao seu desenvolvemento. Os videoxogos, unha forma de lecer en auxe para este colectivo, son moito máis que entretemento. Do mesmo xeito que a Internet, posibilitan un extraordinario espazo de interacción que dá lugar a novas formas de socialización, que algúns autores denominaron "cibersocialización" (Pérez-Bonet, 2010).

OS VIDEOXOGOS COMO TECNOLOXÍAS DO XÉNERO

As TIC e os videoxogos teñen unha notable influencia na construción da identidade porque, como tecnoloxías de relación, información, comunicación e entretemento, xogan un papel crucial na socialización de xénero heteronormativa na infancia e na adolescencia.

A matriz heteronormativa fai referencia a un sistema androcéntrico de construción da identidade que produce identidades de xénero binarias, opostas, xerárquicas e complementarias, obrigatoriamente heterosexuais, formadas por sexismo e homofobia (Butler, 1990). Esta matriz subliña o proceso de construción da identidade de xénero que se inicia no mesmo momento do nacemento, a partir da asignación do sexo no ríxido marco binario, e a través da acción dos diferentes axentes de socialización, que Teresa de Lauretis denominou *tecnoloxías do xénero* (1987), entre os que se atopan a familia, a escola e os medios de comunicación, incluíndo por suposto, as TIC e os videoxogos. Estes axentes comportaranse e terán expectativas diferenciais para nenas e nenos, na liña dos estereotipos e roles de xénero.

Atendendo aos videoxogos como tecnoloxías do xénero, e concretamente ao seu rol de

axentes de socialización, obsérvase que a presenza das mulleres nos videoxogos é significativamente menor, representando elas tan só o 10-17% dos personaxes principais. Así mesmo, compróbase que as imaxes que se ofrecen das mulleres e dos homes están fortemente estereotipadas, adoptando as mulleres un rol pasivo, de vítimas ou sedutoras; e os homes, de forma complementaria, un rol activo, violento, dominante e resolutivo (Beasley e Standley, 2002).

Polo que respecta ao aspecto físico os personaxes femininos son presentados dunha forma hipersexualizada, sempre novas, case adolescentes, con corpos voluptuosos e, ao mesmo tempo, excesivamente delgados, e sempre con moita menos roupa que os personaxes masculinos, co obxectivo de espertar a atracción sexual destes, converténdolos en meros obxectos sexuais ou mesmo en parte do decorado. En contrapartida, eles son representados con moita máis roupa, hipermasculinos e extremadamente musculosos, o que contribúe a remarcar o seu rol violento e posesivo (Beasley e Standley, 2002). Pero estes estereotipos e roles diferenciais non teñen a mesma valía, exaltándose dunha forma implícita, pero moi clara e potente, o valor da agresividade, do orgullo, da loita ou da vinganza, tradicionalmente asociados aos personaxes masculinos; e desprezando a expresión dos sentimentos, a covardía ou a submisión, tradicionalmente asociados á femineidade. Xunto a este sexismo máis implícito convive tamén un sexismo máis hostil, no que se exalta a dominación e a violencia explícita cara as mulleres, especialmente de tipo sexual (Amnistía Internacional, 2004).

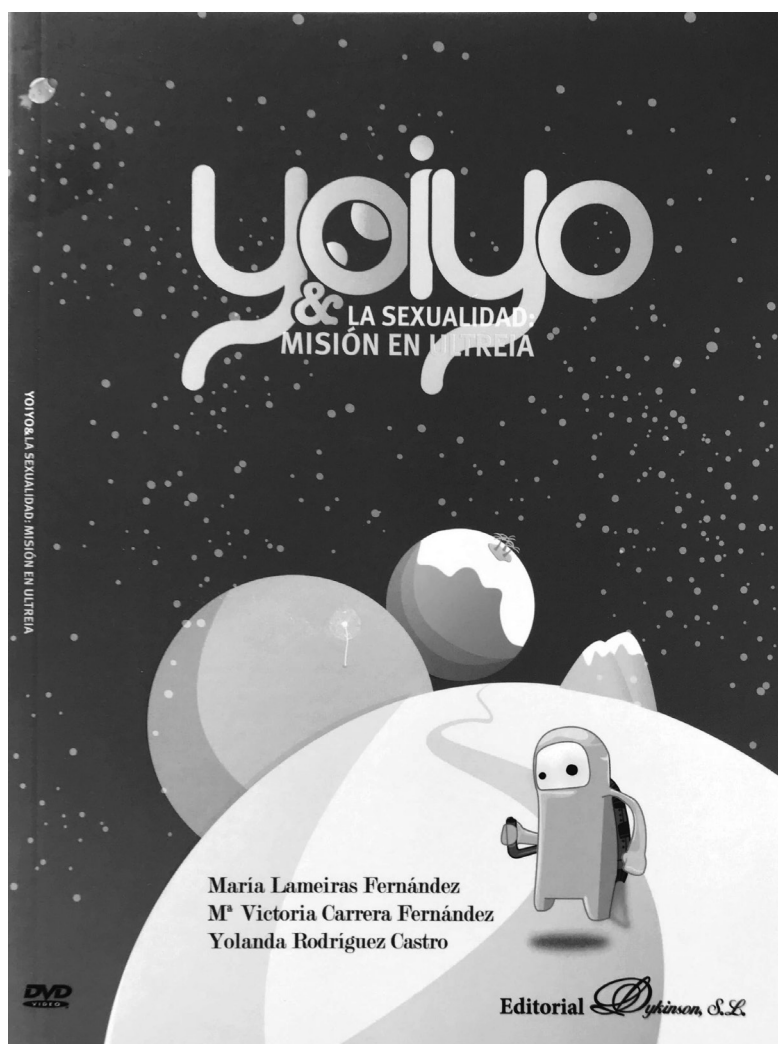
En resposta ás críticas recibidas por este motivo, a industria do videoxogo utilizou unha estratexia consistente en “masculi-

nizar” as personaxes femininas, atribuíndolles agora estereotipos e roles máis autónomos e mesmo agresivos, socialmente máis valorados pola súa asociación co masculino, pero sen perder nada da súa sensualidade e beleza, e sen distanciárense do seu rol de submisión. Un exemplo destas estratexias é o fenómeno LaraCroft de TombRaider, no que a protagonista pasa de adoptar un rol de submisión a outro de dominadora-dominada.

De forma estreitamente relacionada co sexismo, emerxen tamén actitudes negativas cara a diversidade sexual, pois as personaxes femininas e masculinas complementáanse na heterossexualidade obrigatoria, invisibilizando e rexeitando outras

identidades e formas de vinculación afectivo-sexual como a transexualidade ou a homosexualidade, que están infrarrepresentadas nas historias virtuais dos videoxogos.

Por outra parte, atendendo aos videoxogos como espazos de socialización de xénero, obsérvase que as adolescentes e mulleres representan o 46% dos videoxogadores, prefiren xogos máis centrados nas relacións sociais e son máis remisas a amosarse na pantalla ou a usar o chat de voz, prácticas comúns nos videoxogos de equipo *online*, posto que ser muller se ten asociado co risco de sufrir acoso e ameazas na rede (Choi, Slaker e Ahmad, 2019). Neste sentido, o *ciberbullying*, que tamén supón unha forma de exercer o se-



xismo e de “castigar” a aquelas persoas que transgreden a heteronorma (Carrera, Cid, Almeida, González e Lameiras, 2019), é unha práctica de violencia que subliña o rol das TIC e dos videoxogos como espazos de control e socialización de xénero.

A POTENCIALIDADE EDUCATIVA DOS VIDEOXOGOS COMO FERRAMENTAS DE TRANSGRESIÓN DA HETERONORMA

Xunto ao carácter socializador dos videoxogos que produce e reproduce as normas de xénero nun marco sexista e homófobo destaca tamén a introdución de personaxes LGBTIQ. Esta estratexia de visibilización da diversidade sexual nos videoxogos iniciouse timidamente a mediados da década dos 80 con *Moonmist*, que introduciu, por primeira vez, un personaxe homosexual, aínda que só o recoñeceu nove anos máis tarde. Seguiron outros personaxes que, case sempre entre rumores, foron identificados polos videoxogadores/as como homosexuais, como o Comandante Shepard (*MassEffect*, 2007), Dorian (*DragonAge*, 2009) ou Elli (*TheLastofUs*, 2013). Na mesma liña, os Sims (2000) e algún xogo similar permitiron por primeira vez configurar parellas do mesmo sexo. Tamén a transexualidade e as identidades non binarias se fixeron visibles nalgúns videoxogos, inaugurándose no coñecido *Super Mario Bros 2* en 1988 co seu personaxe Birdo, que finalmente resultou ser Birdetta. Exemplo que foi seguido por outros xogos como *Crono-Trigger* (1995), *DragonAge: Inquisition* (2014) ou *MassEffect: Andromeda* (2017), que introducen personaxes non binarios ou *trans* como Flea, Krem ou Hainly Abrams respectivamente.

Con todo, sendo positiva a visibilización da diversidade sexual,

non sempre a visibilización é sinónimo de valoración e respecto, pois moitos destes videoxogos comerciais reproducen imaxes estereotipadas e negativas destas identidades, movéndose nunha dinámica de reprodución-transgresión da norma de xénero.

En contrapartida, nos últimos anos viron a luz algúns videoxogos creados por persoas sexualmente diversas, á marxe da industria comercial, que priorizan a importancia de relatar as experiencias persoais, en moitos casos de discriminación, por encima do desenvolvemento e a perfección tecnolóxica. Destacan videoxogos como *Lim* (2012) de MerritKopas, que promociona o valor da diversidade sexual; *Mainichi* (2012) (palabra que en xaponés significa “todos os días”), que permite poñerse na pel de Brice, a súa creadora, e sufrir as discriminacións diarias que ela sofre como muller *trans*; ou os aclamados pola crítica *MightyJillOff* (2008), *Calamity Annie* (2010) ou a autobiográfica *Dys4ia* (2012), na que a súa autora, Antrophy, sitúa ao xogador/a nas súas propias experiencias como muller *trans* sometida a unha terapia de substitución hormonal, facéndolle sentir as súas inseguridades, frustracións e tamén soños e esperanzas.

Estes videoxogos nas marxes son verdadeiras ferramentas educativas que permiten a adolescentes e mozos/as coñecer, respectar e valorar as diferentes identidades sexuais, e desenvolver a súa empatía poñéndose no seu lugar e experimentando as situacións de discriminación e inxustiza social que sofren.

Non obstante, todos os videoxogos, dende os máis estereotipados ata os máis transgresores, poden ser empregados como útiles ferramentas educativas. Os primeiros, analizados desde unha perspectiva crítica que permita identificar estereotipos de xénero, así como acti-

tudes sexistas e de rexeitamento da diversidade sexual. Os segundos, utilizados como significativas ferramentas de promoción da igualdade e de valoración da diversidade.

Nesta liña podemos destacar tamén o videoxogo “Yoiyo & la Sexualidad. Misión en Ulteira” (Lameiras, Carrera e Rodríguez, 2014).

A escola e os axentes de educación non formal e informal están na obriga de educar os nenos, nenas, adolescentes e mozos/as nunha ética de mínimos morais baseada nos valores universais de tolerancia e igualdade. Esta é a única estratexia capaz de contribuír ao ben común e, polo tanto, de garantir a loita pola consecución dunha sociedade máis xusta. A potencialidade educativa dos videoxogos é un feito e está nas nosas mans aproveitálas. ■

- Amnistía Internacional (2004). *Con la violencia hacia las mujeres no se juega. Videojuegos, discriminación y violencia hacia las mujeres*. Recuperado de <https://doc.es.amnesty.org>.

- BEASLEY, B. & STANDLEY, T. C. (2002). Shirts vs. skins: Clothing as an indicator of gender stereotyping in videogames. *Mass Communication & Society*, 5, 279-292.

- BUTLER, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.

- CARRERA, M.V., CID, X. M., ALMEIDA, A., GONZÁLEZ, A. & LAMEIRAS, M. (2019). Me and Us Versus the Others: Troubling the Bullying Phenomenon. *Youth & Society*, 1-22. doi: 10.1177/0044118X19857868

- CHOI, J., SLAKER, J., & AHMAD, N. (2019). Deepstrike: playing gender in the world of Overwatch and the case of Geguri. *Feminist Media Studies*, 1-17.

- DE LAURETIS, T. (1987). *Technologies of Gender*. Bloomington: Indiana University Press.

- LAMEIRAS, M., CARRERA, M.V. & RODRÍGUEZ, Y. (2014). *YOIYO y la Sexualidad: Misión en Ulteira*. Madrid: Dykinson

- PÉREZ-BONET, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social*, 11. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?-b=14&c=129&n=367>.

Xogo tradicional e perspectiva de xénero: decálogo



Ilustración cedida por Tessa Impresa.

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 71-73

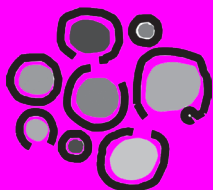
Cristina López Villar

cristina.lopezv@udc.gal

Manuela Vázquez Coto

manuela.vazquez.coto@udc.gal

Universidade da Coruña



Patrimonio Lúdico Galego

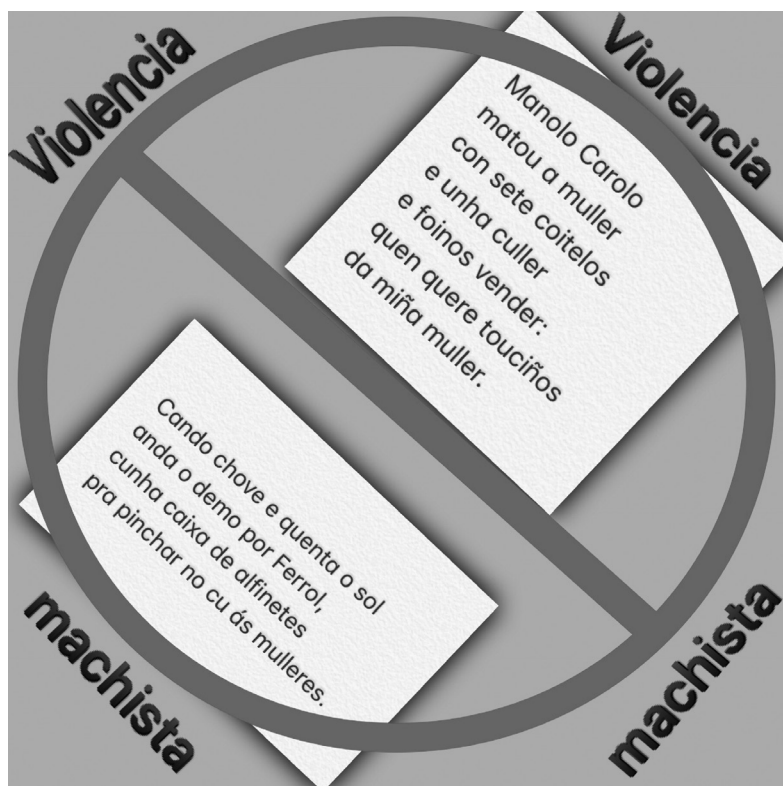
A pesar de que a sociedade na que vivimos evolucionou co paso dos anos, somos conscientes de que aínda queda moito camiño por percorrer ata acadar a verdadeira equidade entre os seres humanos.

Unha mostra disto é a lexislación existente en materia de igualdade e a convención sobre os dereitos do neno^[1] (e a nena? Mellor sería o termo "infancia", xa que inclúe todo ser infantil), que destaca o dereito a xogar. Non obstante, cremos que é necesario engadir a isto o dereito a xogar libre de violencias machistas. É preciso tomar conciencia de que ditas violencias están presentes en moitas esferas da sociedade e que, en moitos casos, son tan sutís ou están tan normalizadas que as aceptamos como algo normal.

Que xogar sexa un dereito da infancia non o garante. E moito menos asegura que se faga respectando os intereses individuais e persoais de cada crianza. Por iso é tan importante que, tanto na educación formal como na informal, e nesta última concretamente a través dos ámbitos da recreación e do lecer, se faga fincapé na escolla e no desenvolvemento de xogos e enredos tradicionais que fomenten valores equitativos e eviten o sexismo e a desigualdade de xénero.

Os xogos non levan inscritos no seu ADN (nas súas regras) quen os pode practicar e quen non. Non hai xogos nin xoguete incompatibles, todos son importantes e con cada un deles adquirimos novas capacidades, destrezas e habilidades. É responsabilidade do profesorado, dentro dos centros educativos, e do monitorado, nas actividades extraescolares, non clasificar as prácticas lúdicas como masculinas ou femininas para evitar dita segregación. Tamén é a nosa responsabilidade ofrecer

[1] Pódese consultar a través desta páxina web: www.unicef.es/publicacion/convenccion-sobre-los-derechos-del-nino



por igual, a toda a comunidade coa que traballemos, a oportunidade de vivenciar todos os xogos que estean ao noso alcance para que cada quen poida escoller libremente e sen prexuízos. Incluso é responsabilidade nosa impedir que por ser home ou neno deban inclinarse por xogos máis competitivos ou de forza e por ser nena ou muller o máis axeitado sexan xogos onde prevaleza a delicadeza, a coordinación ou o equilibrio. Só así, a través dunha ensinanza feminista, inclusiva e equitativa conseguiremos crear unha sociedade máis libre e respectuosa.

Por iso, presentamos este decálogo, redactado na primavera de 2019 despois de asistirmos a un encontro internacional sobre xogos tradicionais en Aranda de Duero. A súa pretensión é servir de *guía para reflexionar e construír un entorno lúdico, promovendo os xogos tradicionais, libres de estereotipos sexistas para evitar que se perpetúen as desigualdades que a sociedade reproduce constantemente.*

Certo é que se abandonamos a práctica dos xogos tradicionais camiñamos cara a extinción da cultura patrimonial inmaterial, pero se a mantemos perpetuando conductas machistas, alimentamos cada vez máis as sociedades patriarcais.

Xogar é un dereito e coa igualdade non se xoga.

DECÁLOGO

1. Fálalles sempre ás nenas e aos nenos en feminino e masculino. O que non se nomea, non existe. É importante que as nenas se sintan incluídas nos xogos. Usa unha linguaxe inclusiva e integradora.

2. Non establezas diferenzas de distancias, manipulación de obxectos de diferentes tamaños, pesos ou habilidades entre nenos e nenas. A segrega-



xotramu
IX Festa de xogos tradicionais

3 xuño 2017
Muimenta
Recinto feiral Manuel Vila

10.30 h. / 11.00 h.
· Apertura do recinto
11.00 h.
· Xogos tradicionais infantís
· Campionato de bolos
12.30 h.
· Ernesto Ezpeleta: demostración tallas de madeira con motoserra e corte de coche con brosa

14.00 h.
· Xantar (reservas 982 528 017)
A partir das 15.30 h.
· Aberto da Billarda Filloa 2017 (inscricións no recinto feiral)
· Competición de xogos tradicionais aberta ao público
· Aizkolari: demostración corte de tronco de 3 m. de diámetro, tronco de 1,50 m. cunha man...

Deseño: Paula Francos



Ilustración cedida por Paula Francos.

ción que existe no deporte non se debe de trasladar aos xogos. É un modelo sexista.

3. Non hai xoguetes, nin habilidades, nin obxectos para nenas ou nenos. Evita os que transmiten esta idea. As crianzas aprenden xogando.

4. É importante evitar as agrupacións por sexo, utiliza os agrupamentos como estratexia. A vivir en igualdade apréndese a través dunha convivencia sa e segura.

5. Utiliza cantigas, refráns ou rextrosos que non sexan sexistas

nin recollan frases machistas. O patrimonio lúdico é tan rico que non é necesario usar aquelas que son formas de violencia simbólica contra as mulleres.

6. Fai visibles os xogos propios de mulleres para contrarrestar a invisibilidade histórica dos mesmos.

7. Utiliza as mozas como exemplo en xogos considerados tradicionalmente de mozos, e aos mozos en xogos tradicionalmente de mozas. Isto permitirá difundir a equidade nas prácticas lúdicas.

8. Asigna roles de liderado ás mozas en actividades como organizar un grupo, explicar xogos de forza ou habilidades relacionadas tradicionalmente con oficios masculinos, transportar material pesado ou semellantes, para romper cos estereotipos de xénero.

9. Asigna roles de liderado aos mozos en actividades relacionadas cos cuidados, explicar xogos de ritmo e habilidades relacionadas tradicionalmente con oficios femininos ou semellantes, para eliminar os estereotipos de xénero.

10. Cando uses carteis, paneis ou imaxes dos xogos, repara en que exista equidade na representación de nenas e nenos. E que estas imaxes non estean estereotipadas.

Os xogos cun enfoque libre de sexismo permiten un desenvolvemento e unha convivencia sa, respectando tanto a diversidade como a individualidade. ■

PAIS E NAIS

A igualdade tamén se aprende na escola



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 74-75

Fernando Lacaci

Confederación ANPAS Galegas

anpasgalegas@gmail.com

A escola é o reflexo da sociedade e podemos dicir que a meirande parte dos que aquí estamos pasamos pola escola; máis ou menos, moito ou pouco, pero pasamos. Xa peiteamos moitas canas as persoas que fomos collidas de cheo polas primeiras reformas que establecían a escolarización obrigada; e hoxe é tan natural que unha crianza vaia á escola como que vaia ao pediatra ou teña unha alimentación controlada. Con todo o coidado que implica unha afirmación así, podemos dicir que ese é un reto conseguido.

Pero, logo de nos gabar do feito, temos que nos laiar do que adoecemos, de que nese reflexo tamén aparece a sombra das eivas sociais, e das dificultades para avanzar ao ritmo que marca a nosa propia demanda grupal; seica pedimos como adultos unha sociedade que non somos sempre quen de procurar para os nosos nenos e nenas, que nin tan sequera podemos garantir para o seu futuro.

Todas, e vou esquecer á mantenta algunhas voces que aparecen como unha excrecencia momentánea e por sorte minoritaria, pretendemos avanzar en igualdade, igualdade entre persoas, independentemente da súa clase ou circunstancia, pero, nomeadamente, entre xéneros. Existe un berro social xeral que demanda unha sociedade onde a circunstancia de xénero non sexa determinante de ningunha vantaxe nin prerrogativa, onde as mulleres medren coa seguranza de que o feito de selo non as vai condicionar no desenvolvemento da súa vida.

E na escola, estamos traballando de xeito que alí se supere o primeiro chanzo da desigualdade, ou realmente estamos indo noutra dirección?

As ANPA pensamos que non imos ao revés, porque certamente hai avances que poden

verse e aseguran unha evolución positiva; pero pensamos tamén que a velocidade é demasiado baixa, que a ambición é curta, e sobre todo, que o plan é incorrecto.

Estamos traballando a igualdade dende a excepción, dende a singularidade, fanse accións sobre igualdade, charlas de igualdade, obradoiros de igualdade, vense películas, represéntanse obras de teatro, lense libros "sobre" igualdade; e todo isto dá unha caste de posición formal igualitaria que se utiliza como un uniforme de traballo; e os uniformes son sempre visíbeis e notorios, e tamén algo artificiosos. Somos, tamén na igualdade, rituais, formais, e semellamos, moitas veces, sermos fieis seguidores de Lampedusa, pretendendo que todo cambie para que nada cambie realmente; porque falla a interiorización real dun concepto tan escoitado como pouco meditado.

A escola, novamente como fiel reflexo da sociedade, debería integrar a igualdade dun xeito certo nas súas aulas, revisando textos, discursos, actividades, sen deixar de traballar na circunstancia concreta, certamente, pero atendendo a manter un permanente discurso igualitario normalizado, un exquisito coidado na aparencia e no fondo para que a mensaxe chegase nidia á xuventude que alí habita e aprende.

Non cabe negar o grandísimo valor da equidade na escola pública, nin tampouco a intencionalidade dos seus integrantes adultos, familias e profesorado, de entregar un discurso positivo e correcto ao alumnado en materia de igualdade; pero temos que ter un enorme coidado en que ese discurso non sexa un fin en si propio, e sobre todo, e por aí cremos que non estamos acertando, que non sexa percibido como un discurso que non afecta a quen o dá. Semella que moitas veces estamos a

dicir en alta voz ao alumnado: "sede iguais, tratádevos como iguais, porque é o que cómpre á vosa xeración", ao mesmo tempo que se manteñen actitudes de defensa ao comportamento, que hoxe temos que entender como contaminado, dos maiores.

Un comportamento que ven traído pola dificultade de realizar unha revisión da nosa propia vivencia e experiencia, porque é certo que cada quen de nós é vítima da realidade que nos tocou vivir e pelexar, e que resulta difícil, pero tamén que é imprescindíbel, asumir que moitas veces, as novas aprendizaxes traen consigo a necesidade de cambios estruturais no noso comportamento público e privado; pero non é menos certo que somos quen de facelo, e que ademais debémolle á mocidade ese esforzo de integración de nós en nós mesmas, para presentar unha persoa acorde co que pensamos que debemos transmitir.

A igualdade non se distribúe, é algo que hai que vivir e polo que hai que pelexar, hai que ser intolerantes coa desigualdade, vexámola onde a vexamos, e por riba de todo cando a vemos en nós mesmas; e hai que potenciar a creación de novos espazos, novas maneiras de comportarmos, de falar, de relacionarmos, de explicar e recibir, nos que incluíamos de xeito permanente a todas as persoas e todas as circunstancias.

Estamos neste momento asistindo a unha reacción ante os logros conseguidos; esas "excrecencias momentáneas" ás que facía referencia máis arriba son realmente ideas perigosas que, adobiadas coa fermosura da presunta liberdade, veñen dicirnos que as ideas de igualdade son erróneas e conducen ao caos, que traen consigo a demolición do modelo social no que vivimos e que rompen os valores intemporais que nos

sustentan. Pero a meirande parte da sociedade sabemos que non é así, que eses valores sempre son invocados cando algún privilexiado sente tremer o seu pouco inocente benestar, e que nunca houbo sociedades que non estivesen en permanente construción, máis aínda, que é esa construción de onde sae a evolución e o avance, e que é o cerne dos dereitos que non podemos perder.

A nosa xuventude está avanzando, e non podemos consentir que avance soa, eles van chegar máis lonxe e máis rápido, pero nós temos que os acompañar coa máxima velocidade posíbel, e, polo menos ao principio, temos que ir por diante dela, achandándolle o camiño para que poidan percorrelo con máis facilidade. E ese principio é a Escola, os seus primeiros e máis fértiles anos, os anos nos que teñen que sabérense iguais a todas, e que todas son iguais a eles. Se aprenden iso, haberá moito traballo feito.■

Almudena Alonso Ferreiro

almalonso@uvigo.es

Uxía Regueira

uxiafernandez.regueira@usc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 76-77

Grupo de Investigación Stellae (USC)

EXPERIENCIAS

Sentindo en feminino (SEF) (<https://sentindoenfeminino.wordpress.com/>): Da man de dúas mestras de Educación Infantil (Fátima Rodríguez e Rosa Suárez) emerxe o proxecto *Sentindo en Feminino*, que busca que o alumnado de Educación Infantil sexa quen de pensar por si mesmo, de explorar alternativas e puntos de vista a través do sensorial, da arte e da tradición. Un proxecto que xira en torno a tres eixos: coeducación emocional, visibilizando o invisible e tradición oral, e todo dende unha visión feminista que busca contribuír na construción dunha sociedade igualitaria e respectuosa. Trátase máis ben, como elas mesmas apuntan, dunha forma de entender a vida e a educación.

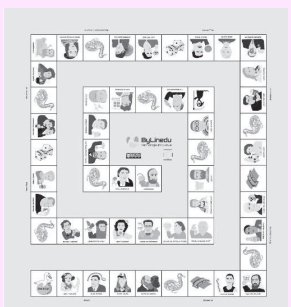
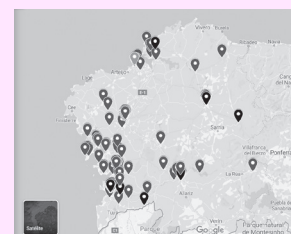
Concurso #ApuntasTech? (<http://bit.ly/apuntasTech>): Segunda edición do concurso organizado e promovido polo Centro de Supercomputación de Galicia (CESGA), a Secretaría Xeral de Igualdade da Xunta de Galicia, o Colexio Oficial de Enxeñaría Informática de Galicia, a Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (nodo Galicia) e a Asociación .GAL, no marco da iniciativa ICT Go Girls. Dirixido a toda a comunidade educativa, o concurso fai un chamamento á recolecta de ideas para o uso educativo das TIC na aula de xeito creativo, transversal e inclusivo; contando con catro categorías: Primaria (5º e 6º), Secundaria, centro educativo e categoría libre. A resolución e entrega de premios íase celebrar o "Día das Rapazas nas TIC" (Girls in ICT Day) o 23 de abril, onde se reivindicaría unha presenza igualitaria da muller no sector; mais a entrega tivo que ser posposta ao 2021 por mor do estado de alarma.

Mapa do medo (http://bit.ly/MAPA_DO_MEDO): Trátase dun proxecto nado en Santiago de Compostela que se estendeu a toda a contorna galega, cuxo obxectivo é visibilizar as agresións machistas acontecidas en diferentes espazos do país. Esta iniciativa recolle os testemuños e localiza cada un deles nas coordenadas onde aconteceron, construindo un discurso da memoria do medo e constituíndose como experiencia de sensibilización e recurso educativo para unha sociedade galega feminista.

FERRAMENTAS

Actividades escornabóticas para derribar roles e estereotipos (<http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipvistahermosa/node/718>). Xogos en torno a contos a través de taboleiros de escornabot para os diferentes niveis das etapas de Educación Infantil e Primaria. O alumnado participa na selección dos recursos incluídos nos taboleiros e traballa sobre os mesmos. Os xogos permiten a resposta diverxente con preguntas abertas, nas que as nenas e nenos colaboran. Tamén o fan na elaboración das instrucións de cada un dos taboleiros.

Oca STEM (<https://sites.google.com/bylinedu.es/ocastem>). É unha iniciativa de ByLinedu para acercar ao alumnado a ciencia e a tecnoloxía de forma lúdica e inclusiva, a través de mulleres e homes destacados nas súas áreas de coñecemento. É un xogo que inclúe realidade aumentada, e conta con funcionalidades para o uso pleno de calquera persoa, con ou sen diversidade funcional. Recentemente foi creado o taboleiro para xogar con escornabot, con licenza aberta creative commons, descargable a través dun formulario na propia Web.



S.E.X. WEBSERIE (<https://www.youtube.com/sexwebserie>). Trátase dunha webserie dirixida ao público adolescente e enfocada na difusión e consulta da sexualidade. Foi premiada na segunda edición do Premio Luísa Villalta de proxectos culturais pola igualdade da Deputación da Coruña. Xorde a partir dunha colaboración de Illa Bufarda, ASEIA (Asociación para a Saúde Emocional na Infancia e Adolescencia), Sogasex (Sociedade Galega de Sexoloxía) e a Fundación Paideia, e está formada por una canle de youtube e unha consultoría en aberto na que participan educadoras/es, psicólogas/os e outros perfís especialistas.

Entre os obxectivos deste proxecto atópanse a necesidade de introducir a perspectiva feminista na educación sexual como estratexia cara á igualdade de xénero e á prevención de condutas de risco.



NON DEIXES DE CONSULTAR...

• **PrototipadoLab** (<http://prototipadolab.com/>). Trátase dunha plataforma creada pola profesora Paola Guimeráns, galega especialista e pioneira en e-textiles, wearables e paper circuits. Un espazo que presenta recursos en español para achegar proxectos que integran estas tecnoloxías a todos os públicos. Inclúe tutoriais DIY, novos materiais e ferramentas dixitais baseadas en tecnoloxías libres para a creación de e-textiles, wearables e paper circuits. Nela inclúese unha sección específica destinada á educación (Aula STEAM), con sesións de formación que favorecen a innovación educativa neste eido. Trátase dunha iniciativa que visibiliza áreas de coñecemento emerxentes e que favorece a diversificación e o fomento da presenza da muller no mundo STEAM.



• **Monográfico "Igualdade de xénero, medios e educación: Una alianza global necesaria"- Revista Comunicar**. O número 63 da revista *Comunicar* aborda, nun monográfico específico sobre Igualdade, o interese de implantar a perspectiva de xénero en ámbitos como a comunicación e as TIC. Inclúe cinco artigos que se aproximan á situación de igualdade de xénero nestes dous eidos. Abórdase a relación dos adolescentes con redes como Instagram e YouTube. Neste senso, un dos artigos realiza unha análise da linguaxe nos casos de feminicidios na prensa mexicana, mentres que outro (<https://bit.ly/32C8WBL>) analiza a presenza da muller nos novos medios en España, advertindo a necesidade de introducir a perspectiva de xénero na escola e unha educación mediática crítica, de xeito que se forme o alumnado para enfrontar as representacións sexistas, os estereotipos e a insuficiente representación feminina nestes espazos dixitais.



• **Educación para a Igualdade (A Coruña en Igualdade)** (<https://bit.ly/2TvtJCV>). Un espazo da Concellería de Educación, Cultura e Memoria Histórica, en relación coa de Igualdade e Diversidade, do Concello da Coruña, no que se facilita información sobre programas e obradoiros destinados a promover a educación en igualdade para alumnado de todas as etapas e niveis educativos.





Astrid Lindgren: Pippi ... e moito máis

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 78-81

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega

arno@mun-do-r.com

SUECA E UNIVERSAL

Astrid Lindgren é un dos casos paradigmáticos dunha autora extraordinariamente fiel á lingua, ás paisaxes, aos costumes e ás tradicións do seu país, Suecia, e que xusto a través desa fidelidade acadou recoñecemento internacional. Unha autora reverenciada no seu país como unha gloria nacional que asemade chegou a ser unha das figuras indiscutibles da literatura para a infancia universal. De ampla obra, sempre dirixida ao lectorado infantil e xuvenil, o éxito internacional da serie de televisión protagonizada polo seu personaxe Pippi Langstrump, producida en 1969, contribuíu de forma definitiva á súa popularidade para alén das fronteiras suecas. En España, onde a serie comezou a emitirse en 1974 provocando unha importante polémica, os libros de Astrid Lindgren foron traducidos desde unha data tan pronta como 1949 (Lindgren publicou o seu primeiro libro en 1944), case sempre nas editoriais Doncel (xa desaparecida) e Juventud. En Galicia, tivemos que agardar ata 2003 para lela na nosa lingua e na actualidade contamos con versións galegas de cinco das súas obras, que serán as que aquí se comenten fóra de algunha breve alusión a algunha outra.

Como acontece con outros autores, a dedicación de Astrid Lindgren á escrita para a infancia xurdiu da súa condición de nai. Ela mesma contou como a invención do seu conto máis célebre naceu cando a súa filla estaba doente na cama, e que foi a filla quen lle deu o nome da protagonista. *Mamá, cóntame un conto de Pippi Langstrump*, seica foi o que lle pediu a filla. Corría o ano 1944, en plena Segunda Guerra Mundial, e Lindgren, logo de poñer por escrito os contos, comezou o percorrido polas editoriais, que inicialmente os rexeitaron. Foi unha

pequena editora, Rabén & Sjögren, que daquela estaba en apuros, a que aceptou publicala. Apareceu en 1945 e o seu éxito inmediato acabou cos problemas económicos da editorial e de paso marcou a definitiva dedicación profesional de Astrid Lindgren, quen non só foi fiel á mesma editora durante toda a súa longa vida senón que entrou na súa nómina como asesora literaria.

CONTEXTO PERSOAL E SOCIAL

Durante moito tempo a escritora, que aseguraba ter vivido unha infancia feliz na granxa dos seus pais nunha pequena vila, eludía dar detalles sobre os anos do seu paso da adolescencia á madurez. Ese período da súa vida é o tema dunha fermosa película, *Coñecendo a Astrid* (*Unga Astrid*, 2018) da directora Pernille Fischer Christensen, cunha debutante Alba August (filla do director dinamarqués Bille August) que fai unha soberbia creación no papel da moza Astrid. Por ela coñecemos que aos dezaseis anos tivo un romance cun home casado, director dun pequeno xornal local, de quen quedou embarazada. Daquela en Suecia as relacións extramatrimoniais estaban legalmente prohibidas e castigadas con pena de cárcere, e Astrid Ericsson (o seu nome de solteira) viuse obrigada a deixar o seu idílico lugar natal pola cidade de Estocolmo, desde onde se trasladou a Copenhague para ter clandestinamente o seu fillo. Era ben razoable o seu pudor e o seu silencio.

Fixo estudos de secretariado e traballando nunha empresa coñeceu ao seu home, do que tomou o apelido Lindgren. Viñeron anos dedicada en exclusiva á súa familia ata que o éxito de *Pippi* lle permitiu dedicarse por enteiro á literatura. Pénsese que a esas alturas xa deixara atrás os seus 35 anos, unha idade serota para un escritor novel.

Aínda que non se pode dicir que nos seus textos para a infancia aparezan explícitos temas sociais ou políticos, a escritora non eludiu participar ocasionalmente no debate público a través das súas contribucións na prensa. Así, amosouse favorable ás políticas socialdemócratas que consolidaron, despois da guerra, un dos modelos de Estado de Benestar máis exitoso. Mais en 1976, cando, segundo ela aduciu, o moi progresivo sistema impositivo sueco a obrigou a pagar máis do que ingresara, publicou na prensa un conto, *Pomperiposa en Monismania*, no que ridiculizaba ese sistema. Hai quen di que a repercusión do seu conto tivo moito que ver coa perda posterior da longa hexemonía do partido socialdemócrata sueco.

Despois do seu falecemento, en 2002, a súa familia atopou un curioso manuscrito escrito durante a Segunda Guerra Mundial, na que Suecia permaneceu neutral, onde comenta as novas da terrible matanza que se estaba a producir e amosa o seu rexeite da loucura totalitaria nazi, mais tamén da invasión soviética de Finlandia. En portugués brasileiro pódese ler este singularísimo libro: *O mundo que enloqueceu. Os Diários da Guerra* (Mardras, São Paulo, 2018).

PIPPI

Pippi é, sen demérito da súa restante obra, a gran creación de Astrid Lindgren. Con corenta anos de distancia, Bettina Hürliemann e Ana Garralón, dúas autoras que teñen escrito sobre a historia da literatura infantil, coinciden en ver nas súas aventuras un explícito reto aos modelos pedagóxicos autoritarios vixentes no momento en que os contos de Pippi viron lume. Mais abonda lembrar o rebumbio que se produciu nos anos setenta en España coa emisión da serie de televisión, para constatar que o reto de Pippi seguiu mantendo moitos dos seus valores

transgresores pasados os anos e eu atreveríame a dicir que a súa figura segue sendo dificilmente asimilable polos modelos educativos dominantes.

Pippi é unha nena que vive soa e non bota de menos a presenza dos adultos senón que, ben ao contrario, pensa que así é moito mellor porque non hai ninguén que a mande ir á cama cando máis se está divertindo. Cando a policía vén para obrigala a ir á escola, pregunta: "Por que hai que ir á escola?". "Para aprender moitas cousas, por suposto", responden os policías. "Que cousas?". "Unha chea de cousas útiles, a táboa de multiplicar, por exemplo". "Eu amañeime ben sen a táboa de plumar durante nove anos ... E seguirá así de aquí en diante", replica a nena, que en efecto ten nove anos e non só non sabe multiplicar senón que apenas sabe ler e escribir. A mestría dos diálogos é, por certo, unha das principais virtudes destes contos. As réplicas de Pippi, cheas de humor e *non sense*, a súa verbosidade irrefreable, as fabulacións fantasiosas coas que explica calquera cousa, son riscos que definen ao personaxe tanto como as súas accións.

Desde logo, non é Pippi un modelo de nena segundo os parámetros dominantes da boa educación. O referente modélico aparece representado polos dous nenos veciños dela, Tommy e Annika, e na dialéctica entre a forza transgresora de Pippi e as figuras convencionais dos seus amigos reside un dos grandes acertos da autora. Dese xeito, a extravagancia inverosímil da nena protagonista, que á súa condición de insólita "case" orfa (a súa nai morreu e o seu pai é un mariño perdido nalgunha illa dos mares do sur) suma unha forza física extraordinaria, resulta atenuada pola presenza dos outros nenos. A irresistible atracción destes pola imparabile actividade e inventiva de Pippi,

xunto á cal é imposible aburrirse, é a mesma que sentirán todos os nenos e nenas lectores.

TRANSGRESIÓN SEN REBELDÍA

Mais cabe dicir que a transgresión de Pippi non a converte nunha nena rebelde. Nese senso, é ben significativo o episodio da escola. Sen dúbida Pippi pon a aula patas arriba e desesepora á mestra mais, cando esta lle reprocha o seu mal comportamento, esta é a súa reacción:

- *Comporteime mal -dixo Pippi, abraída-. Ah, pois non o sabía. -E púxose triste.*

Por iso, no segundo volume de contos (*Pippi Mediaslongas nos Mares do Sur*), a señora Settergen, nai de Tommy e Annika, que máis dunha vez se desespera coa incontinencia verbal de Pippi, non porá reparos para que os seus fillos a acompañen aos mares do sur, malia todas as advertencias das veciñas, porque "(t)al vez Pippi Mediaslongas non se comporta sempre dun xeito moi refinado pero ten un bo corazón". E, cando o pai de Pippi, no último libro da serie, acepta que quede a vivir en Vilapenela porque así poderá levar unha vida máis ordenada, isto asenta a rapaza: "O mellor

para os nenos é ter certa orde. *Aínda máis se son eles mesmos os que poñen orde*". Pippi, poderíamos concluír, non é unha rebelde, tan só unha adiantada defensora da autonomía da infancia.

Como ben di Teresa Mañá no monográfico que CLLJ dedicou a Astrid Lindgren, que Pippi sexa nena é especialmente relevante. Na historia da literatura infantil xa había nenos que rompían cos códigos de conduta convencionais como Tom Sawyer, por non falar de Peter Pan, pero as nenas (pensemos en Alicia ou en Dorothy, que dicir de Wendy!) seguían suxeitas ao modelo de nenas "boas". Pippi non é "mala", ao contrario, a súa xenerosidade e bondade fican ben manifestas. Pero é igualmente notorio que a súa conduta rompe cos roles femininos que as nenas literarias precedentes aínda respectaban. Desde a perspectiva actual, sorprende que a autora en cambio deseñe as figuras dos dous irmáns, Tommy e Annika, segundo o estereotipo sexista máis nidio: Tommy acepta os retos máis destemidos que propón Pippi, mentres que Annika está sempre ao límite do pranto e disposta a renunciar ata que a vontade decidida de Pippi aca-

ba arrastrándoa. Mais facer diso un reproche non só é un anacronismo, senón non decatarse de que nesa aparente eiva reside unha das súas forzas: Tommy e Annika representan a escisión de roles daquela dominante (e acaso hoxe pode darse por superada?) que xustamente a figura de Pippi reta; así como Annika acaba asumindo o reto de Pippi, así moitas nenas lectoras comprenderán que tamén elas poderán facelo.

ENTRE O FANTÁSTICO E O REALISTA

O primeiro libro de Astrid Lindgren traducido ao galego, no 2003, foi *Os irmáns Corazón de León* (orixinalmente publicada en 1973). No xa citado monográfico de CLLJ, unha das tradutoras asina un interesante artigo (Liliana Valado: "*Lindgren revisitada: la recepción en Galicia*") no que, para alén desta obra específica, desenvolve unha reflexión sobre a tradución no eido específico da literatura infantil que merecería un comentario por extenso que aquí, por razóns de espazo, obviarei. Direi tan só que, na miña opinión, acerta cando explica a frouxa recepción do libro entre o lectorado galego pola tendencia do profesorado a conceder prioridade ás obras de autoría autóctona sobre as traducións, mais en cambio discrepo de que esa decisión atope a súa explicación nin nunha "evolución dos xéneros literarios suecos e galegos" desaparella, nin porque o idioma se considere "un obxecto e non unha forma capaz de acoller todo tipo de obras", hipóteses que non explican por que este fenómeno non é exclusivamente galego (obsérvase tamén no resto de España, en Portugal, mesmo en Francia, ata onde eu sei). Paréceme que a explicación é ben máis sinxela, tendo máis que ver con estratexias de comercialización (presenza dos autores como promotores das obras nos espazos escolares) e coa procura de creacións ambientadas en espazos próximos



e recoñecibles. En todo caso, comparto con Liliانا Valado o laio polo feito de que un relato tan extraordinario como *Os irmáns Corazón de León* non tivese en Galicia a acollida que merece.

Trátase dun texto moi singular, en primeiro lugar, pola elección do tema, a morte, pouco frecuentado pola literatura para a infancia. Tamén pola forma elixida para afrontalo, unha modalidade moi orixinal da fantasía heroica na que resoan os ecos das sagas nórdicas, mesmo explicitamente: estamos “*nos tempos das fogueiras e das sagas*”, díxolle lonatán ao seu irmán Karlos, cando este chega ao Val das Cerdeiras en Nanguillala, a terra onde se reencontran os dous despois de morrer. Nese espazo de ultratumba “*(t)odo me resultaba raro. Estaba nun mundo raro, feito de prata e sombras. Fermoso si que era e raro e morriñento. Pero tamén era sinistro*”, dinos o pequeno Karlos, que é a voz narradora. Con todo, ese “sinistro” non nos sitúa no xénero de terror, como ocorre nos relatos anglosaxóns, senón nunha variante da aventura onde se opoñen nun enfrontamento maniqueo as forzas do mal, o maléfico Ténguul de Karmallaka, e as do ben, representadas polos dous irmáns e os seus aliados.

Aínda que *Os irmáns Corazón de León* é claramente un relato fantástico, Lindgren manexa con cautela os materiais imaxinarios sen perder nunca de vista certa versomilitude realista, algo que tamén se ten dito das sagas. Xa ao realismo máis estrito pertence *Os nenos de Bullerbyn*, a descrición da vida diaria de Lisa, unha nena de sete anos que nos conta en primeira persoa os pequenos feitos que ocorren na aldeña rural onde vive cos seus dous irmáns. De novo a elección dunha protagonista feminina serve á autora para, desde a primeira páxina, poñer en cuestión o reparto de roles sexistas. Con todo, eu prefiro os libros

protagonizados por Emil, un rapaz traste que na versión castelán se empeñaron en chamar Miguel (se cadra por influencia da versión alemá: *Michel aus Lönneberga*). A autora contou que para crealo se inspirou nas historias que o seu pai lles contaba, a ela e aos seus irmáns, sobre a súa propia infancia e de feito as aventuras de Emil están ambientadas nunha granxa (“*a granxa Katthult, en Lönneberga, unha viliña de Smaland*”) situada, non na Suecia contemporánea do momento en que escribe (1963), senón na de comezos de século. Hai unha segunda razón para eu preferir os libros de Emil: as magníficas ilustracións de Björn Berg, un artista moi superior a Ingrid Van Nyman, a ilustradora dos contos de Pippi e *Os nenos de Bullerbyn*. A versión galega d’*Os irmáns Corazón de León* conta en cambio coas estilizadas imaxes creadas pola ilustradora galega María Lires, que recrean con acerto a atmosfera épica e atemporal do relato.

ASTRID LINGREN NA PANTALLA

Moitas das obras de Astrid Lindgren foron levadas tanto á pequena como á gran pantalla. Xa sinalei o gran éxito da serie de televisión inspirada no personaxe de Pippi. En España tamén se emitiu a partir de 1977 a serie *Miguel el travieso (Emil i Lönneberga, no orixinal sueco)* que non acadou a repercusión da anterior, mais da que eu me declaro entregado fan. Desta existe tamén unha versión filmica pero, como ocorre coa maioría das películas, ou non foi proxectada nos cines españois ou apenas acadou algún eco. Nun artigo, no citado monográfico de CLIJ, sobre as versións filmicas e televisivas dos relatos de Astrid Lindgren, Ernesto Pérez Morán salienta que tiveron unha “notable repercusión” en Suecia pero escasa fóra. Asegura ter identificado ata corenta versións en cine e televisión, con especial participación do director Olle

Hellbom, que asina nada menos que vinte e catro. E salienta que Lasse Hallström, que posteriormente terá unha exitosa traxectoria que o levará ata Hollywood (*The Cider House Rules*, 1999, exhibida en España co título *Las normas de la casa de la sidra*, é o seu filme máis coñecido), dirixiu as versións d’*Os nenos de Bullerbyn* e a súa continuación. Curiosamente nada di de *Ronja rövardotter*, filme dirixido por Tage Danielson que foi premiado co Oso de Prata do Festival de Cine de Berlín de 1985. Esta mesma obra, aparecida en libro un ano antes, ten unha recente versión televisiva en debuxos animados, producida en 2014 polos estudos xaponeses de animación Studio Ghibli, cunha estética que evoca inevitablemente as series de Heidi e Marco. Hai versión castelá en DVD co título *Ronja la hija del bandolero*.■

- *Os irmáns Corazón de León*. Trad. de Liliانا Valado Fernández e Märta Dahlgren. Ilustr. de María Lires. Edicións Xerais de Galicia, 2003.

- *Os nenos de Bullerbyn*. Trad. de Moisés Rodríguez Barcia. Il. de Ingrid Van Nyman. Ed. Sushi Books, 2014.

- *Pippi Mediaslongas*. Trad. de David A. Álvarez. Il. de Ingrid Van Nyman. Kalandraka, 2017 (2ª de. 2018).

- *Pippi Mediaslongas nos mares do sur*. Trad. de David A. Álvarez. Il. de Ingrid Van Nyman. Kalandraka, 2018.

- *Pippi Mediaslongas embarca*. Trad. de David A. Álvarez. Il. de Ingrid Van Nyman. Kalandraka, 2019.

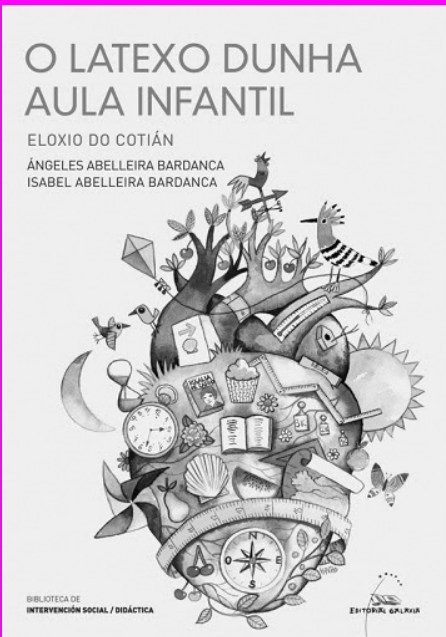
- *O mundo que enlouqueceu. Os Diários da Guerra*. Madras, 2018.

- *Miguel el travieso*. Trad. ao castelán de Marina Escanilla. Il. de Björn Berg (non acreditado no libro). Editorial Juventud, 1978.

- Bettina Hürlimann: *Tres siglos de literatura infantil europea*. Editorial Juventud, 1968 (ed. orixinal alemá de 1959).

- Ana Garralón: *Historia portátil de la literatura infantil*. Anaya, 2001.

- Varios: *CLIJ* n.º 2019. Monográfico dedicado a Astrid Lindgren. Novembro 2007.



Recensión obra “O latexo dunha aula infantil. Eloxio do cotián”, de Ángeles e Isabel Abelleira Bardanca

Eduardo José Fuentes Abeledo

Universidade de Santiago

eduardo.fuentes@usc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 82-84

Redacto este texto cando estamos sumidos nunha gravísima crise sanitaria, pero tamén económica e social. Agroman situacións límite, enormemente perturbadoras, ás que cabe enfrontarse cos ollos ben abertos. E ante circunstancias excepcionais, extraordinariamente difíciles, xorden análises de todo tipo e anuncios de cambios de envergadura en breve tempo. Neste contexto releo a obra das irmás Abelleira, comparto con vós algunhas impresións e anuncio desde este comezo o inmenso valor da obra para pensarmos sobre a educación infantil que temos, e cara onde convén orientala, pero tamén para re-

flexionarmos sobre o estilo de vida que practicamos nas sociedades da abundancia con presións abafantes, competitividade salvaxe e tamén presións sobre os pequenos que mesmo atacan os seus dereitos cando lles impedimos vivir con plenitude e intensidade a súa nenez.

O libro recolle a rica experiencia vivida polas irmás co seu alumnado e ofrecémosos cunha orixinal e moi ben pensada estrutura que comeza na Introducción cunha frase de Séneca, expresión da finalidade dun proxecto educativo (“Non aprendemos para a escola senón para a vida” - p.20 -), pero que incorpora ou-

tras de enorme calado, como a de John Dewey que pecha a parte máis práctica onde se relatan máis a miúdo experiencias e actividades realizadas cos pequenos nun lúcido e permanente intento de facer pensar ao lector: "A educación é un proceso social. A educación é crecemento. A educación non é unha preparación para a vida, a educación é a vida mesma" (p. 149).

As Abelleira, xa desde a primeira liña da súa autoría, e isto é enormemente significativo, incorporan a experiencia de vida dos seus alumnos recoñecendo así o valor do outro concreto e único. Os pequenos, desde o primeiro día da semana, converten a aula nun "ferveiro de noticias e descubrimentos". Algúns exemplos: "Carlos deléitanos con beijinhos de coco, bolos de banana, piñas e mangas mentres nos canta as cancións de María Bethânia coas que a súa nai o vencella á súa cultura de orixe. Gonzalo vai á súa localidade en Zamora, onde vendima, fai mosto, esquía e xoga co seu can" (p. 20).

Experiencias de vida que se valoran como un enorme potencial e que en doce capítulos, con fermosos títulos, se desvelan como unha das fontes relevantes para facer educación con sentido, con clara consciencia do tesouro do cotián, do sinxelo, do próximo, do que toca o corazón. Tres exemplos deses títulos: "Sístole e diástole da praxe docente"; "O corazón do grupo"; "Vinte e cinco corazóns diversos".

Esta obra permite entender como é posible desenvolver unha práctica de aula en educación infantil na que os pequenos toman contacto coa vida real para "comprender o mundo no que viven, no que vivirán no futuro, e tamén axudarilles a construír a súa historia cara atrás sabendo quen son e por que son como son" (p. 21). Uns obxectivos que se logran coa participa-

ción de moi diferentes actores que as mestras Abelleira incorporan á tarefa de educar e educarse conseguindo, como mostran as evidencias dos textos pero tamén numerosas fotografías, que as aulas "latexen" con forza, alegría e enorme enriquecemento mutuo. A dinámica cotiá descríbese con todo luxo de detalles concretos ao incorporar numerosísimos exemplos de actividades e experiencias, sobre todo no capítulo 9, que se organiza en dez "latexos" presentados en forma de preguntas clave, como "Quen son? Como son? Que me gusta", no primeiro, e "De onde veño? A onde vou?", o derradeiro. Preguntas e dúbidas porque, a partir delas, se pensa, se investiga, se constrúe, se vive con alegría e diálogo cos outros explorando o mundo. Latexos dos que se pode coñecer moito máis coa consulta do magnífico blog das autoras, con referencias concretas para cada un nun apartado específico do libro ("Experiencias no blog"), onde se poden consultar tamén os libros empregados nas actividades.

Pero que ninguén pense que esta obra incorpora un cúmulo de experiencias e exemplos carentes de fundamento. Nos nove primeiros capítulos as autoras expoñen un discurso teórico propio con constantes referencias á súa práctica, que responde ás preguntas clave dunha proposta educativa para a educación infantil de enorme riqueza e alcance. Un proxecto moi pensado, fundamentado, enraizado na realidade galega e no contexto concreto en que se desenvolve, pero con amplas miras, e contrastado ao longo de varios anos coa práctica máis esixente en centros públicos. Un discurso que non incorpora citas nin referencias bibliográficas no corpo do texto, pero si frases de autores de moi diversos campos cheas de significado. No apartado que as autoras denominan "Bibliografía

inspiradora" atópase unha selección dos libros que influíron no seu pensamento e no que chama a atención a variedade de coñecementos que atesouran. En todo caso, a frase de Maria Montessori que se incorpora no pórtico deste apartado é toda unha declaración de principios: "Non me sigan a min, sigan ao neno".

A obra suxire moitos eixos de reflexión pero centrareime nestas liñas sobre todo no labor dos mestres na escola infantil.

As irmás Abelleira son mestras do coidado do outro, como ben se desvela ao mostrar innumerables latexos da vida de aula. Máis alá do dominio técnico, do compoñente de enorme riqueza cultural que se vehicula nas experiencias relatadas, as mestras coidan do seu alumnado con bondade, afecto e xenerosidade, na proximidade, proporcionándolles enormes beneficios sen frías distancias, acompañándoos. O libro reflexa como atender os máis pequenos nos detalles da vida cotiá desde unha posición ética de responsabilidade para co outro, con ese neno a quen se escoita sen afán de instrumentalización senón de liberación, en diálogo permanente con eles e sempre baixo o principio de ser "donos do seu tempo". "Podemos dedicarnos ao que queiramos", declaran as autoras, facéndose eco, con complicidade, do sentir do seu alumnado.

O libro das Abelleira desvela como as mestras e os mestres, con sabedoría humana e tacto pedagóxico, con autonomía, poden decidir e actuar con rigor, afecto e xuízo situacional respectando a normativa. Trataríase, segundo elas, de construír unha "didáctica de autor ou autora" (p. 263). O profesorado, defenden as Abelleira, ten que "conquistar un maior control sobre a educación" (p. 41) no traballo co alumnado, mostrando tamén alta competencia

para abordar a relación coas familias na busca de sinerxias, e sempre con actitude “de compartir” e de reflexionar sobre o propio traballo e o alleo “dando exemplo de persoa, de cidadá, de compañeira, de mestra, de presenza, de ser e de estar” (p. 41).

No libro recóllense multitude de actividades que mostran a coherencia con estas concepcións. Unha das vintetrés incorporadas no primeiro “latexo” leva por título “O meu primeiro bico”. Nela coméntase como, partindo dun conto, os nenos reconstrúen aspectos da súa historia persoal, explorando lembranzas e sentimentos coa axuda da familia, afondando no autocoñecemento, no uso de símbolos e ata traballando a estatística, ese saber tan necesario estes días de tremendo desasosego no mundo. Esta, e calquera outra das actividades dos dez “latexos” son evidencias, acompañadas de centos de fotografías de distintos momentos do proceso educativo, da coherencia entre o que as mestras Abelleira din, o que pensan (concretando en diferentes capítulos da obra os principios que orientan o seu quefacer), a práctica educativa e as emocións que impregnan a relación educativa.

Os relatos do acontecer cotián na aula incorporados no texto zumegan autenticidade. Documentos dun enorme valor para traballar na formación inicial e permanente do profesorado e reflexionar sobre moitas das funcións e tarefas dos docentes e sobre os intereses e necesidades dos nenos e das nenas. Que significa, por exemplo, afastarse na práctica de planificación do profesorado da denominada por Malaguzzi “pedagogía profética”, na que todo está programado de antemán na escola infantil? Como se desenvolve na práctica o principio de globalización? Como usar as tecnoloxías nas aulas de educación

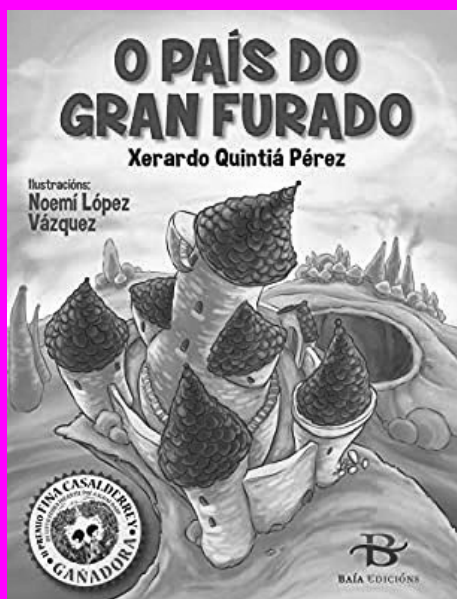
infantil sen caer no papanatismo tecnoloxicista? Como traballar co entorno con sentido, superando o mero activismo fora da aula?

Pero as Abelleira non dan receitas para aplicar sen mediación de cada profesional. Elas mostran o que se fai nas súas aulas e argúmentano mostrando con claridade e convicción as súas concepcións, tamén os dilemas e cuestións problemáticas que viven acotío na aula e no centro, sen eludir referencias á normativa, para que o lector participe activamente na lectura, mesmo invitándonos a debater. Un exemplo: “Canto á coordinación entre docentes do mesmo nivel ou ciclo, cremos que hai unha gran confusión: coordinarse pedagoxicamente non significa facer todas o mesmo de igual modo. Moi ao contrario, a coordinación apela máis á proposta pedagóxica do centro (...) É normal que en aulas diferentes, con mestra, nenos e nenas distintos, as experiencias non sexan as mesmas. O que é inaceptable é que en función de se se trata dunha docente ou outra as normas de centro, os valores transmitidos ou o trato ás familias sexan dispares” (p. 29).

A vida que latexa no quefacer cotián é a fonte fundamental de preguntas e resolución de conflitos que invitan a unha reflexión permanente de cada mestre, de cada equipo docente, á busca da mellores propostas e sempre na pescuda de coherencia inspirándose en valores e principios sustentados na experiencia, na fonda reflexión sobre a mesma -da propia e da doutros profesionais en varias partes do mundo-, pero tamén nunha aquilatada lectura doutras fontes diversas, de teorías, investigacións e propostas. Unha parte desas fontes aparece na bibliografía que se incorpora ao final do libro. Os textos de Beatriz Trueba, Mari Carmen Díaz Navarro e Tais Romero que se incor-

poran no libro aportan análises dos fundamentos e da práctica das irmás Abelleira de gran interese.

Estes tristes días de sufrimento, sumidos na batalla contra o coronavirus, falamos moito de heroes e heroínas no medio da desolación. Pero tamén debemos falar de heroísmo nos tempos de normalidade. A última frase que escriben as Abelleira é de Castela: “O verdadeiro heroísmo consiste en transformar desexos en realidades e as ideas en feitos”. A lectura de *O latexo dunha aula infantil. Eloxio do cotián* mostra, ben ás claras, como é posible practicalo no traballo diario como mestras na escola pública galega. ■



O País do Gran Furado

Entre as coleccións da editorial Baía atopamos Contos da Igualdade cos títulos: *Un día de treboada*, *Alfombriña*, *Xela volveuse vampira*; *Nera*, *a Ferreira* e *O meniño Nito*. Entón, *os homes choran ou non?* Foi a raíz desta experiencia (e sensibilidade) que a editora crea o Premio Fina Casalderrey de Literatura Infantil pola Igualdade.

Na primeira convocatoria resultaron ganadores *ex aequo* os libros *A reconquista* de Antía Yáñez e *Vermella* de Sabela Losada.

A reconquista, con ilustracións de Ana Pedreira, xira arredor da ocupación do patio da escola polos rapaces e unha rapaza que xogan a fútbol, mentres que os demais teñen que habitar as marxes. Molestos polas dificultades para moverse e as “berradeiras” que sofren cada vez que estorban, dan co xeito de revertir esa situación; será de maneira pacífica, ocupando o patio cos seus xogos, re-

conquistándoo para todas e todos. O libro conta cunhas notas a pé de páxina nas que a autora vai presentando información sobre especies animais onde os roles de xénero non funcionan tal como poderíamos agardar, de forma que introduce a dúbida acerca do que pode considerarse “normal”.

Vermella introduce o tema da menstruación nun conto infantil, en base a un xogo de investigación no que participan un pequeno e unha pequena, tentando indagar a que responden unha gotas de sangue que atopan no baño. O humor, ao lado das maravillosas chiscadelas, plenas de simboloxía, coas que xoga a ilustradora, Minia Regos, enriquecen a historia ata límites insospeitados.

Na segunda convocatoria deste premio resulta ganadora a obra *O País do Gran Furado* de Xerardo Quintiá, unha proposta totalmente distinta e novedosa.

Pilar Sampedro

Consello de redacción

pilarsampedro507@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 85-86

A modo de xogo alegórico, preséntanos unha historia hiperbólica e divertida, que nos conta que nese país hai un tirano de nome MAXI-Miliano que lles prohíbe ás mulleres ler poesía, andar coas orellas porcas, comer perdices e ser felices. Xa apareceu a rima; si, ela co ritmo levaranos polo camiño do verso narrativo, do conto versificado, para que a historia corra como río. As repeticións, retahílas, fórmulas e conexións co conto tradicional, fan doada a participa-

ción dos nenos e das nenas que anticipan o verso e o relato, léndoo con gusto.

A historia do ditador todopoderoso que oprime as mulleres axudado polos 18 ministros e os 19 policía (coa colaboración dos “proprios homes que se chivan”) móvese nunha leira que toca a fantasía lindando coa realidade, aínda que as prohibicións sexan absurdas e arbitrarias. Aí é onde o conto mostra a dureza (mentres rimos ás gargalladas) porque de tan esaxerado case non o cremos, pero pode resultar certo, como sucede nas historias de Roald Dahl. Quintiá propón unha situación de despotismo, da que as mulleres só van a poder saír enfrontándose a MAXI-Miliano; daquela aparece alá no norte, Toribia, a poeta revolucionaria, a cantante das Eskorna-Kabras “que loitará e loitará e a ese tirano derrocará”. Despois dunha noite na que o ditador ten pesadelos con ela e ha de ser arrolado polos ministros; dende a cima do penedo, as Eskorna – Kabras ao completo bótanlles unha rede e lévanos a un curral onde permanecen entre as galiñas, sometidos a facer todo o que eles prohibían ás mulleres (comer perdices, escoitar poesía e sen lavar as orellas) ata que piden parlamentar. Toribia negocia que se acaben as prohibicións para que homes e mulleres poidan facer o mesmo e que traian de volta á superficie as mulleres que tiñan desterradas no Gran Furado.

Nin queda Toribia de tirana nin os homes terán que traballar (agora) mentres as mulleres xogan ás agachadas; non, elas non van mandar, non lles interesa, o que queren é igualdade, que uns e outras poidan facer o mesmo: traballar e xogar; tampouco castigan aos que tanto mal lles tiñan feito ao non deixalas ser felices, non, tanto o tirano coma os ministros poden marchar a onde queiran, incluso quedar acompañando a Toribia ao pia-

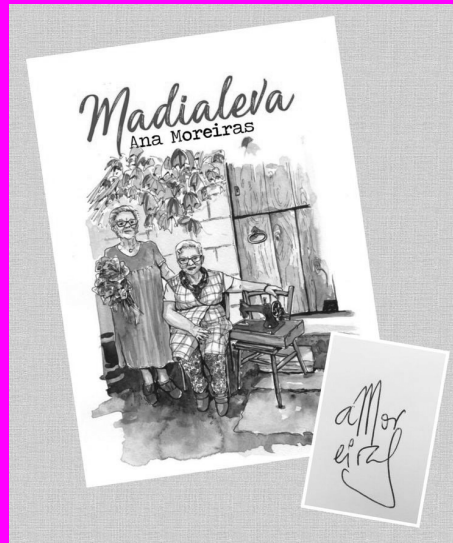
no (tal como se nos mostra na última ilustración).

Noemí López fai un traballo impresionante que ademais de interpretar marabillosamente o texto, enriquece. Por exemplo, cando Quintiá escribe que as Eskorna – Kabras “visten chupas de coiro e peitéanse con cristas laranxas”, Noemí, vísteas con roupa tradicional debaixo da chupa de coiro e a gaita aparece entre os instrumentos eléctricos e a batería. Esa mestura entre o tradicional e o actual remítea ao país e fai medrar a historia dotándoa de simboloxía e, incluso, facendo que a rapazada identifique a Toribia cunha cantante galega reivindicativa e feminista á que elas seguen. A ilustradora vai máis alá do texto, creando en paralelo, así, viste as mulleres sometidas cun uniforme rosa que semella un gardapolvos, o pelo recollido e zocas nos pés. Zocas e zapatóns levan tamén as Eskorna-Kabras pero elas visten de todas as cores (con predominio do lila) e a súa expresión é de enerxía e ledicia. Unha das imaxes mostra no lado esquerdo un concerto desta banda con cores e luz, mentres na dereita da páxina vemos a escuridade pola que atravesa unha muller, tapada con caperuza gris, que mira con desconfianza para os lados. Semella representar a clandestinidade e a oposición entre unha realidade escura e a outra luminosa... que se vai anunciando. A ilustradora incluso se toma a licenza de introducir unha muller entre os ministros, porque tamén sabemos que pode haber algunha ministra e que iso non vai cambiar as cousas. Da mesma maneira, na presentación do país, Noemí fai nos unha chiscadela ao Principiño e o seu planeta, porque alí, igual que aquí, hai volcáns; o Gran Furado non pode ser outra cousa... Ás persoas adultas venenos á memoria ese volcán nicaragüense ao que o ditador Somoza botaba aos opositores ao réxime, porque a realidade

é, por veces máis máis terrible que a ficción, pois aquel estaba en erupción. Ilustradora e escritor complementáanse, por exemplo, nese gran contrapicado que aparece na portada mostrándonos a tirano e ministros no borde mirando para abaixo, dende o punto de vista das mulleres que están dentro do Furado, ese furado que as agacha, que non permite que se vexan, manténdooas no silencio, nesa mesma invisibilidade á que foron sometidas ao longo da Historia. Na penúltima plana, móstranos por medio dunha sección vertical a saída das mulleres e a paisaxe de dentro e fóra, abaixo e arriba, adoptando o plano normal coa mirada.

Humor, moito humor porque un tirano no colo dos ministros morto de medo por un mal soño ou as galiñas aniñando encima da cabeza de tan altas autoridades só poden levar a rir a cachón. Pacifismo, porque a situación amáñase falando, negociando as condicións do cambio e nin sequera tomando represalias. Feminista, porque interpreta o movemento de maneira axustada, cando mostra que o que buscan elas é facer o mesmo ca eles, ser felices xuntos.

Xerardo Quintiá semella un militante da igualdade, tal como nos tiña mostrado xa anteriormente con aquela xoia que nos falou de lesbianismo para as pequenas da maneira máis natural que se podía. Grazas pois por aquela *Titiritesa* e esta Toribia. ■



Madialeva: unha homenaxe ás mulleres aldeás que tecen os fíos invisibles do relato

Volvendo ao lugar no que as conversas se cruzan co raiar do sol na aira, Ana Moreiras vén de presentar a súa primeira obra literaria, *Madialeva*, na vella escola rural de Miraz (Friol). Unha desas nenas con inclinación artística que o sistema educativo non soubo alimentar como é debido, esta luguesa de nación e profesora de vocación xunguiu a súa habilidade coa pluma co seu amor pola tradición oral e desa unión saíu un marabilloso resultado: unha novela gráfica sobre o rural galego pragada de homenaxes entreveradas ás mulleres da aldea.

Historias de vida de Hortensia de Trina, Manola de Bouzaboa e Marisa de Raposo cociñadas a lume lento e amamantadas por unha firme conexión coa terra. "Dende pequeniña escoitaba falar a xente na aira de Constantino e parecíame que estaba vivindo momentos marabillosos". Debuxaba para aprender,

Alexandra Pacheco

Xornalista e profesora de Secundaria

alexandra.pacheco@edu.xunta.gal

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 87-88

para aprender escoitaba. Ana Moreiras nunca deixou de revistar co seu estoxo de lapiseiros afiados esa patria da infancia que foron as airas do lugar de Vilaldar, onde os seus soños de nena permanecían intactos. Alí agardaban, coma decote, a veciña Hortensia, a tía Manola e a mamá Marisa dispostas a ofrecerlle xenerosas a sabedoría do pobo en forma de historias en-



Fotografía: La Voz de Galicia

tretécidas. A necesidade de materializar o que lle “pedía o corpo” á autora nese momento da súa vida fixo o resto.

Por todo iso o desafío non só vale esteticamente a pena, senón que obedece case a un imperativo moral. No seu poema “Paisaxe materna” Julio Llamazares di: “Como hai un idioma materno que che ensina a nomear as cousas, hai unha paisaxe materna coa que aprendes a ver o mundo”. En *Madialeva* están en forma de viñetas todos eses espellos maternos cos que aprendemos a mirar o mundo cando eramos nenas. É unha obra herdeira desa vivencia íntima e feminina, pero é tamén colectiva e social porque é insurxente contra a extinción do mundo rural, reivindicativa co papel da muller labradora (sempre no epicentro do relato) e funciona marabillosamente ben como antídoto contra a máis que posible dor do esquecemento nun contexto no que sabemos que manda, e moito, a

memoria. A Ana Moreiras gústalle lembrar nas presentacións que *Madialeva* mestura ficción e non ficción en cada un dos contos, pero o certo é que hai moita realidade social e biográfica nesa transmisión do relato do que ela extrae emoción e picaresca, denuncia e miseria, pero tamén optimismo.

Miraz é a aldea de Friol na que transcorren as tramas, mais podería ser calquera aldea, país ou incluso o mundo enteiro porque hai algo de universal en todas elas. De aí que na lectura convivan as sensacións de que algo importante se extingue coa reconfortante sospeita de que todo iso pervive ao mesmo tempo. A realidade material da aldea, que esmorece sen remedio, concilia con sentimentos que rabeán por subsistir, coma a envexa, a ambición, o medo ao que dirán ou o amor incondicional.

De todo iso sae a sabrosura do froito. *Madialeva* debúxanos con autenticidade e dialoga con

todas nós a través das diferentes historias. Fala das intrigas familiares, das liortas na taberna, das demencias, das persoas que loitan sabendo que a súa loita está perdida, das mulleres que casan sen amar, das novas furgonetas-supermercado que percorren as estradas de casa en casa, das liñas do horizonte máis alá da tormenta, da igrexa e tamén, como non, do importantísimo papel das escolas rurais. Porque as nenas de aldea que criaron a autora e que amantaron esta noveliña gráfica cos seus relatos sabían perfectamente que naqueles pupitres da vella escola de Miraz se estaba escribindo o seu futuro e que mestras xenerosas coma a dona Ofelia, protagonista dunha das historias do libro, tiñan e seguen tendo a chave mestra máis prezada do mundo, a chave que abre a porta de ouro da liberdade. ■

OUTRAS LECTURAS



Breves apuntamentos sobre coeducación na literatura infantil e xuvenil

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 89-91

Libraría Lila de Lilith

Santiago

liladelilith@gmail.com

Desde a Libraría *Lila de Lilith* traballamos especialmente a nosa sección de Literatura Infantil e Xuvenil porque achamos que é un punto chave no cambio educativo que precisamos socialmente de cara a unhas relacións máis saudábeis entre mulleres e homes, así como para construír unha sociedade máis xusta. Os contos son un soporte fundamental de múltiples aprendizaxes. Todo o que aprendemos nos contos, tanto coas imaxes como cos textos, nutren o imaxinario colectivo e poden facer que un contexto sexa máis ríxido e inxusto ou, pola contra, xerar e reflectir realidades diversas, con persoas e relacións equilibradas e saudábeis, onde se recoñeza a todo o mundo por igual.

E QUE TEN QUE TER UN CONTO OU LIBRO PARA QUE NOS PAREZA COEDUCATIVO?

- Que aparezan mulleres, nenas ou personaxes feminizadas. A primeira das eivas é a invisibilidade da metade da poboación. Se facemos un repaso a grandes obras da historia (libros, filmes, teatro..) veremos que en moitas delas as mulleres non aparecen, ou aparecen en personaxes tan marxinais que non inflúen na historia que se está a contar.
- Se hai mulleres/nenas/personaxes feminizadas, como aparecen? Aquí podemos observar varias cuestións:

- Se son suxeitos da acción ou obxectos. Téñense en conta os seus desexos, mesmo aparecen eses desexos? Ou só aparecen como soporte das personaxes masculinas, para coidalas, ou como “premio” ante unha xesta? Teñen un rol activo ou pasivo? Tamén son importantes as imaxes que aparecen nos contos, e podemos fixarnos en se as nenas/mulleres están en espazos diversos ou só en interiores.
- Se se premian os estándares de beleza e se castigan os corpos non normativos. As “boas” dos contos adoitan ser moi belas, delgadas, noviñas, etc. e as “malas” caracterízanse con corpos máis disidentes? Pensemos no binomio princesa-bruxa.
- Se aparecen só con estereotipos e roles tradicionais asignados a cada sexo.
- Se o valor do relato recae nas accións e se invisibilizan os coñecidos.
- Se aparecen ou non relacións diversas entre nenas, mozas ou mulleres, alén da súa vinculación cos homes do relato.
- Se se ten conta a interseccionalidade. Parécenos unha cuestión de coherencia e de xustiza que se poñemos sobre a mesa

as diferenzas de poder entre mulleres e homes, tamén poñemos as outras relacións de poder que nos atravesan, a unhas máis que a outras, coma a clase, a raza, a idade, a diversidade funcional, etc.

Temos observado que cando comeza a visibilizarse un tema ou unhas personaxes na Literatura Infantil e Xuvenil, os contos adoitan xirar en torno a ese tema. É o caso, por exemplo, de *Con tango son tres*, que fala de familias LGTBI ou de *Piratas no recreo*, que trata o tema da transexualidade infantil. Coitados necesarios estes primeiros pasos de visibilización, mais o ideal será tender a contar historias nas que aparezan con naturalidade persoas e relacións diversas como contexto da historia que se queira contar.

DE QUE LIBROS DISPOMOS EN GALEGO?

Salientamos, a continuación, diversas iniciativas de editoriais galegas a prol da coeducación:

- Algunhas que se iniciaron nos comezos do século XXI e non tiveron continuidade, como *Contos da Igualdade*, da Editorial Baía, Colección *A Igualdade conta*, da editorial Embora ou a

Colección *Lila Lilaina*, de A Nosa Terra.

- A tradución ao galego da serie *A favor das nenas* de Adela Turín e Nella Bosnia desde Kalandraka cos títulos: *Artur e Clementina*, *Rosa Caramelo*, *A historia dos bonobos con lentes* e *Unha feliz catástrofe*. E tamén a tradución dos 3 volumes de *Pippi Mediaslongas*.

- Colección *Mulleres Bravas da nosa Historia* de Urco editora. Os obxectivos da colección eran facer una re-lectura da biografía das mulleres galegas máis coñecidas, como *Rosalía de Castro* (María Lado e Eva Agra) ou *Maruja Mallo* (Elvira Ribeiro e Eva Agra) e visibilizar outras mulleres menos coñecidas como *Xulia Minguillón* (María Reimóndez e Eva Agra) ou *María Victoria Moreno* (Eli Ríos e Eva Agra), esta última feita antes de que lle adicasen o Día das Letras Galegas do ano 2018. Co volume adicado a *Pepa a Loba* (Leticia Costas e Eva Agra), remata, até o de agora, a serie.

- *Premio Fina Casalderrey pola Igualdade*, de Baía Editorial. Das dúas edicións que levan publicáronse 3 libros: *Vermella*, de Sabela Losada ilustrado por Minia Regos; *A reconquista*, de Antía Yáñez, ilustrado por Ana Pedreira e *O país do gran furado*, de Xerardo Quintiá, ilustrado por Noemí López Vázquez.

Achegamos tamén unha serie de contos que recomendamos desde “a LiLa”, clasificados pola súa temática:

Sobre estereotipos e roles de xénero

- *Rosa Caramelo*, de Adela Turín, Nella Bosnia. Kalandraka, 2016 (1976).
- *Un día de caca e vaca*, de Fina Casalderrey e Marina Seoane. Baía Edicións, 2006.
- *Galofoguete*, de Elena Fernández Montes e Inés Varela López. Autoedición, 2017.

ADELA TURIN

NELLA BOSNIA

Rosa caramelo



- *Bágoas debaixo da cama*, de Ana Meilán e Marta Mayo. Autoedición, 2017.

- *Iriña bailarina*, de Cristina Justo, Paloma Rodríguez e Spe-la Trobec. Embora, 2013.

- *Familia C*, de Pep Bruno e Mariona Cabassa. Kalandraka, 2010.

Sobre identidades e afectos "diversos"

- *Con Tango son tres*, de Justin Richardson e Peter Parnell, ilustrado por Henry Cole. Kalandraka, 2016 (2005).

- *O día da ra vermella*, de Esther Elexgaray Cruz e Raúl Domínguez Pazo. Editorial A Fortiori, 2005.

- *O granxeiro e o veterinario*, de Pim Lammers e Milja Praagman. Hércules Ediciones, 2019.

- *Titiritesa*, de Xerado Quintiá, Maurizio A. C. Quarello. OQO Editora, 2008.

- *Piratas no recreo*, de Miguel Ángel Alonso Diz e Luz Beloso. Belagua, 2018

- *Velliñas*, de Charo Pita. OQO Editora, 2009.

- *En familia!... e outros parentes*, de Alexandra Maxeiner e Anke Kuhl. Hércules Ediciones, 2016.

- *A vaca que puxo un ovo*, de Andy Cutbill e Russell Ayto. Patas de Peixe. 2010.

- *O gatiño nocturno*, de Sonja Danowski. Lata de Sal, 2017.

- *A miña familia 3 + 1 = 7*, de Isha Bottin e Gaspard Talmasse. Verdemar, Alvarellos, 2019

- *Monstro rosa*, de Olga de Dios. Apila, 2018 (2013).

Sobre apoderamento, autoestima e autonomía das nenas:

- *Chímpate, Pepa!*, de Paula Carballeira, Xoana Almar e Miguel Peralta. Triqueta Verde. Illasa Cies, 2013.

- *Bruxa e familia*, de Paula Carballeira. Ilustracións Lucía Cobo. Oqueleo, 2017.

- *Pippi Mediaslongas*, de Astrid Lindgren. Ilustracións Ingrid Vang Nyman. Kalandraka 2017 (1945).

- *A reconquista*, de Antía Yáñez, ilustracións Ana Pedreira. Baía Edicións, 2018

Sobre a deconstrución das masculinidades:

- *Os monstros grandes non choran*, de Kalle Güettler, Rakel Helmsdal, Aslaug Jonsdottir. Sushi Books. 2014 (2006).

- *A historia do touro Ferdinando*, de Munro Leaf e Robert Lawson. Kalandraka, 2016 (1936).

- *Max e os superheroes*, de Rocío Bonilla e Oriol Malet. Algar Editorial, 2017.

- *Gripe monstruosa*, de Kalle Güettler, Rakel Helmsdal, Aslaug Jonsdottir. Sushibooks, 2017 (2008).

- *Cinco minutiños máis*, de Marta Altés. Blackie Little, LIX galego, 2019.

Sobre biografías de mulleres na historia:

- A xa citada colección "*Mulleres Bravas da nosa historia*", de Urco Editora.

- *Pioneiras. Galegas que abriron camiño*, de Anaír Rodríguez, ilustran Nuria Díaz e Abicastillo, Vol. 1 e 2. Eds. Xerais, 2018 e 2019.

- *Colección Mulleres Galegas*, de Lela Edicións coas minibiografías de Maruja Mallo, Ángeles Alvariño, Ernestina Otero e María Victoria Moreno.

- *María Mariño. Unha serea en terra*, de Carme Hermida Gulías e Mauro Trastoy. Sotelo Blanco, 2007.

- *Exeria. nos límites do mundo. Historia das exploracións galegas*, de Arturo Iglesias. Ilustra Xosé Tomás. AS-PG, 2014.



- *O novo mundo. Isabel Zenda na Expedición da Vacina*, texto e ilustracións El primo Ramón. Bululú, 2018.

Sobre afectividade e sexualidade:

- *Montañas na cama*, de Maricuela e Sonjia Wimmer. OQO Editora, 2013.

- *Vermella*, de Sabela Cortizas, ilustracións Minia Regos. Baía Edicións, 2018.

- *O tesouro de Lilith. Unha historia sobre a sexualidade, o pracer e o ciclo menstrual*, de Carla Trepas Casanovas. Guía Didáctica Anna Salvia Ribera. Autoeditado, 2016.

Sobre prevención da violencia machista:

- *O monstro das palabras*, de María Reimóndez, Iván Sendé. Eds. Xerais, 2009.

- *Artur e Clementina*, de Adela Turín e Nella Bosnia. Kalandraka, 2012 (1976).

E para saber máis...

- *Feminismos e literatura infantil e xuvenil en Galicia*, de Montse Pena Presas. Laivento, 2018.

- *Papá, por que non pintas as unllas de cores? Educando (construíndo) masculinidades disidentes*, de Jorge García Marín. Ed. Galaxia, col. Feminismos, 2019. ■



Tempo exterior: ollar o mundo desde nós

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 92-94

Emilio Xosé Ínsua

Consello de Redacción

mimadrinha@edu.xunta.es

Desde a segunda metade do século XIX en diante, a cultura galega foi forxando unha tradición relativamente nutrida de revistas e publicacións periódicas, procurando unha “normalización” que, alén do plano idiomático - vector fundamental e irrenunciábel, xaora-, abranquese todos os campos da vida social.

Unha simple enumeración non exhaustiva de cabeceiras editadas desde os comezos do século XX ata a actualidade, na que a propia revista que nos acolle debería tamén ter o seu pequeno quiñón, ofrece sen dúbida unha idea do enorme esforzo colectivo realizado, a miúdo en medio de todo tipo de hostilidades e dificultades que levaron en demasiadas ocasións á temperá e/ou traumática desaparición dalgunhas delas: boletín Nós, Logos, Galicia Emigrante, Vieiros, Grial, Revista de Economía de Galicia, Chan, Nordés, Dorna, Man Común, Vagalume, Braña, Teima, Luzes de Galiza (1ª época), Ólisbos, Revista Galega de Teatro, O Mono da Tinta, A Festa da Palabra Silenciada, Encrucillada, Casa Hamlet, Agália, Fadamorgana, Unión Libre, Rairgame, Escrita Contemporánea, ProTexta, Murguía, Xól, A Retranca, O Golfiño, GCIencia, Labirinto, Madrygal, Viceversa, A Xanela...

Actualmente, o amplo campo temático da vida social contemporánea, coa súa implícita diversidade de intereses e manifestacións, aparece parcialmente cuberto na lingua de noso por publicacións como Cerna, no eido do ecoloxismo; Andaina, no do feminismo; Nova Ardentía, no mundo da cultura marítima; A Trabe de Ouro, Terra e Tempo e Tempos Novos, no da actualidade política e o pensamento crítico; Luzes e a exclusivamente dixital Vinte, no do xornalismo con enfoques alternativos; etc., etc.

Todo o antecedente quere servir de preámbulo e necesariamente incompleta contextualización para presentarmos unha publicación galega de carácter pluridisciplinar que, próxima xa a cumprir vinte anos de andaina na súa 2ª época, tentou servir desde o primeiro instante de plataforma para termos unha ollada propia sobre os fenómenos xeopolíticos que estaban e están a se producir no mundo. Referímonos a *Tempo exterior*, promovida polo IGADI (Instituto Galego de Análise e Documentación Internacional).

O IGADI (www.igadi.gal) naceu como unha iniciativa cívica e independente en 1991, con vocación de converterse nunha especie de "think tank" galego que se ocupase de reflexionar sobre as tendencias e os problemas da sociedade internacional contemporánea e procurase, ao mesmo tempo, dar pulo ás estratexias que garantisen unha inserción e un papel de Galiza máis relevante no mundo, a todos os niveis. Guiado polos principios da democracia, a distribución equitativa dos recursos, o desenvolvemento sustentábel, o respecto aos Dereitos Humanos e a aposta pola coexistencia e o diálogo como ferramentas de resolución dos conflitos, o IGADI dispuxo de sucesivas sedes (Baiona, Illa de San Simón...), ata recalar actualmente na cidade de Pontevedra, e impulsou, entre moitas outras iniciativas, unha publicación periódica, *Tempo exterior*.

Nunha primeira época, entre o verán de 1997 e o de 2000, *Tempo exterior* funcionou como unha especie de *dossier* editado periodicamente, necesariamente breve, que xiraba sobre asuntos da actualidade internacional do momento.

No entanto, no segundo semestre do ano 2000 deu o salto para se converter nunha revista de estrutura sólida e periodicidade semestral, baixo a direc-

ción de Xulio Ríos, a coordinación de Laudelino Pellitero e un consello de redacción limitado inicialmente a tres persoas: Marta G. Cabrera, Carlos Méixome e Mª Xosé Viqueira. O primeiro número da nova andaina, correspondente a xullo-décembro de 2000, presentouse ao público co esclarecedor subtítulo de "revista de análise e estudos internacionais" e levou unha portada de Pepe Carreiro, portada que se mantivo, no esencial, ata o presente.

Ampliando e anovando paulatinamente o seu consello de redacción (con nomes como Roberto Mansilla Blanco, Daniel González Palau, Luciano Concheiro, Andrea García Corzo, Álvaro López Mira, Ánxelo Gonzalves, Carmen Novas Ferradás...) e creando asemade amplos consellos asesores (un denominado "consello reitor" e outro "consello académico"), a revista levou satisfactoriamente durante estas primeira dúas décadas do século XXI mercé ás achegas de numerosas persoas estranxeiras especialistas en temas moi diversos de política internacional, mais tamén grazas á desinteresada colaboración textual dunha longa listaxe de sinaturas autorizadas do propio país, facendo bo o necesario "feed-back" entre o particular e o universal.

Sen ningún ánimo de exhaustividade, cómpre referir a presenza nas súas páxinas de traballos asinados por figuras da política e do tecido cívico galego como Fraga Iribarne, Beiras Torrado, Pérez Touriño, González Laxe, Camilo Nogueira, Xavier Vençe, Rosa Miguélez, Ana Miranda, Lidia Senra... Na pléiade de competentes analistas políticos que teñen achegado as súas reflexións á revista podemos nomes como os de Ignacio Ramonet, Fernando Pérez-Barreiro Nolla, Ramón LUGRÍS, Xosé Luís Franco Grande, Silvia Gómez Saborido, Roberto Mansilla, Ar-

gimiro Rojo, Carlos Sixirei Paredes, Luís Álvarez Pousa, Manuel M. Barreiro, Tino Cordal, Antonio Pereira Menaut ou Emilio Martínez Rivas.

Enumerar a totalidade de temáticas e latitudes abordadas na revista esixiría un espazo que non temos, mais cómpre dar idea, tan sequera, da variedade de enfoques e da multiplicidade de focos xeográficos de interese obxecto da súa atención.

As evolucións da economía globalizada, a situación dos dereitos humanos, as iniciativas de cooperación ao desenvolvemento, as evolucións políticas internas relevantes dalgúns estados (Francia, Italia, Alemaña...), os conflitos armados que tristemente se verifican en numerosas áreas do planeta, as problemáticas de diversos pobos sen estado e minorías nacionais e o rol dalgunhas superpotencias como EE.UU., China, Rusia e Xapón foron tratados con pluralidade de opinións nos sucesivos números.

Non deixaron de ser analizados, desde logo, fenómenos do



mundo actual como as guerras de Iraq, Siria e Libia, o conflito palestino, a situación do pobo saharauí, o proceso de paz en Colombia ou o terrorismo de Al Qaeda, así como as sucesivas crises nucleares (Irán, Corea do Norte...), a evolución pos-comunista de varios estados da Europa do Leste (Lituania, Polonia, Hungría, Chequia...), a crecente penetración da influencia chinesa en varios continentes, o ciclo de mudanzas políticas vivido en Latinoamérica (Arxentina, Uruguai, Venezuela, Bolivia, Ecuador, o Brasil de Lula da Silva...) e as chamadas "primaveiras árabes".

Tamén houbo continua atención ás evolucións de Cuba e á crise grega, ao lado de reflexións sobre cuestións máis xenéricas e globais como a espionaxe (a raíz do caso Snowden), a cooperación internacional, o rol das ONGs e a evolución da acción humanitaria no mundo, a segu-

ridade alimentar, o grao de respecto aos dereitos humanos, as reformas que debería afrontar a ONU, etc.

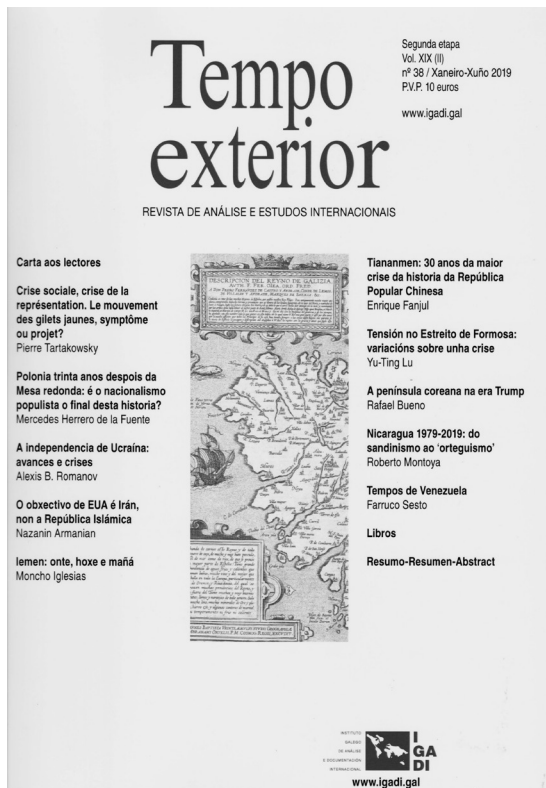
O lugar de Galiza neste escenario mundial (particularmente, no marco europeo) e o debate sobre as estratexias e ferramentas que deberían proporcionarlle ao noso país unha presenza activa e beneficiosa nese contexto foron o leit motiv de numerosas achegas á revista, con variadas perspectivas e propostas, moitas delas aínda sen asumir polos poderes públicos. Son de destacar, neste sentido, os traballos en que se deitou atención á acción exterior de Euzkadi e Catalunya (número 26); os que se centraron no labor de internacionalización das Universidades galegas (número 22) e os relatorios presentados ao 2º Congreso de Estudos Internacionais "Repensar Europa desde aquí", recollidos estes últimos no número 35 de *Tempo exterior* (xullo-dembro de 2017).

Algunha vez, mesmo cuestións de índole cultural, como a Luso-fonía, ou especificamente educativas fixeron parte das súas entregas, con traballos de Manuel Dios, Xesús R. Jares, Santiago Veloso, etc. Co gallo do número 25 (xullo-dembro de 2012), a revista convidou ás súas páxinas escritoras como Rosa Aneiros, Vicente Araguas, Xavier Queipo, García Bodaño, Franco Grande, Domínguez Rey, Riveiro Coello, Fran Alonso e Dores Tembrás e ilustradoras como Noemí López, Pepe Carreiro, Pinto&Chinto, Xose Lois, Orballo, Tokio, Peixe, Manel Cráneo, Xosé Freixanes, Siro e Miguel Cuba.

Tempo exterior, que recensiona en cada número novidades editoriais e bibliográficas sobre os asuntos do seu interese e que ofrece "abstracts" en tres idiomas (galego, castelán e inglés) dos traballos que reproduce, está indexada en diversos reper-

torios, como LATINDEX, ISOC, DICE e DIALNET.

Polos días en que se escriben estas notas, acaba de poñer na rúa o seu número 38, correspondente ao primeiro semestre de 2019. Con moitos menos asinantes, anuncios publicitarios e apoios institucionais dos que a súa traxectoria, interese, rigor e calidade probabelmente merecerían, a revista camiña non obstante con paso firme cara ao vinte aniversario nesta súa segunda época. Facemos votos porque a celebración se acompañe cun crecemento pola súa parte en todos os sentidos. ■



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



MESTRADO UNIVERSITARIO EN PSICOLOXÍA APLICADA

FACULDADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2020 - 2021

DURACIÓN: 1 curso académico (60 ECTS)**NÚMERO DE PRAZAS:** 25**1ª PREINSCRICIÓN:** do 1 de abril ao 10 de xullo **2ª PREINSCRICIÓN:** do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN

Departamento de Psicoloxía

Telf: 881011790

master.psicologia@udc.es

<http://estudios.udc.es/gl/study/start/438V01> - <http://www.educacion.udc.es/mestrados/psicologia/>

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS PARA EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA

FACULDADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2020 - 2021

Título conxunto das Universidades da Coruña, Santiago de Compostela e Vigo

DURACIÓN: 1 curso académico (60 ECTS)**NÚMERO DE PRAZAS:** 20 por universidade**1ª PREINSCRICIÓN:** do 1 de abril ao 10 de xullo **2ª PREINSCRICIÓN:** do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN

Telf: 881014660 - susana.gbarros@udc.es

<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4534V01><http://www.educacion.udc.es/mestrados/didacticas-especificas/>

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN DIRECCIÓN, INNOVACIÓN E XESTIÓN
DE INSTITUCIÓNS ESCOLARES

FACULDADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2020 - 2021

DURACIÓN: 1 curso académico (60 ECTS)**NÚMERO DE PRAZAS:** 20**1ª PREINSCRICIÓN:** do 1 de abril ao 10 de xullo **2ª PREINSCRICIÓN:** do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN

Telf. 881011891 / mestrado.dixin@udc.es<https://estudios.udc.es/gl/study/start/4536V01><http://www.educacion.udc.es/mestrados/direccion/>

A *Revista Galega de Educación* (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións.

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, obrigadamente, ás normas seguintes:

1. **Características das colaboracións.** Deben ser orixinais e inéditas. As achegas poderán estar dirixidas ás diferentes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído). En www.neg.gal aparece detallada a extensión de cada sección.

2. **Criterios formais.** Os artigos que non cumpran os criterios formais de edición poderán ser rexeitados ou, no seu caso, devoltos ao autor/a de contacto para seren corrixidos.

3. **Texto.** As achegas poderán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12, aliñamento xustificativo, e remitidas, en soporte electrónico (con adecuada identificación do arquivo electrónico) ao enderezo rge.redaccion@neg.gal. O programa e a versión do procesador de textos empregado será preferibelmente o Openoffice ou o Microsoft Word.

4. **Identificación do autor/a.** Na cabeceira do artigo figurarán: o título, o nome do autor/a ou autores/as, a profesión e o lugar ou centro de traballo. E ó final do mesmo, o enderezo postal, o/s teléfono/s de contacto e o enderezo de correo electrónico.

5. **Referencias.** Nas referencias e citas bibliográficas procederase de acordo coas normas da APA (www.apastyle.org).

6. **Notas ao texto.** As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente, indicaranse con *sobreíndices*, e deben incluírse ao remate do traballo baixo o epígrafe de **Notas**. Deseguida das notas pode facerse unha lista bibliográfica limitada e ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

7. **Redacción.** Cada autor/a faise responsable do contido do seu traballo como corresponde aos dereitos do autor/a. Evitarase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva.

8. **Ilustracións, táboas, cadros, gráficos.** As colaboracións de texto

poderanse acompañar de ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, cadros...) que se consideren necesarias, en arquivos complementarios (nunca introducidas no documento de texto) e indicados con orde, sinalándose claramente no texto, mediante anotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE (ilustración, cadro, ou gráfico nº...): "aula_natureza.jpg").

Cómpre, dado o caso, que todas as colaboracións achegadas estean acompañadas de material gráfico ilustrativo do artigo. Debe terse en consideración o deseño da revista, que require que haxa sempre unha fotografía en formato vertical para ilustrar o título. Pode ser oportuno, sobre todo nos casos de táboas, cadros e gráficos, a inclusión dun texto esquemático de título, e/ou dun pé.

Enviaranse as fotografías ou outras imaxes e gráficos en formato dixital cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por polgada), en formato JPG, TIF, PNG ou PDF.

9. **Publicación de Experiencias.** No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica pódese empregar o seguinte esquema referencial (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia.
- Nivel educativo.
- Obxectivos da experiencia.
- Formulación e desenvolvemento concreto.
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento.

- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado e reflexión sobre o realizado.

- Perspectivas abertas a partir da experiencia realizada.

- Referencias bibliográficas.

10. **Achegas ao monográfico.** As achegas que formen parte dun monográfico da Revista, deberán ir acompañadas dun resumo de 5 liñas en galego, inglés e noutra das linguas españolas. É recomendábel a incorporación de 5 palabras chave, que na medida do posible serán extraídas do Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) ou do Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center), en www.eric.ed.gov.

11. **Panoraula.** Agradecemos o envío de información e documentos para esta sección.

12. **Lingua de publicación.** Os traballos deberán estar escritos en lingua galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos

que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE. Acéptanse tamén orixinais en catalán, portugués, castelán, francés e inglés. Os artigos en castelán, francés e inglés serán publicados en galego.

13. **Envío de exemplares.** Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

14. **Comunicación cos autores/as.** A RGE comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo e, no seu momento, a súa aceptación, ou non, para a publicación. No caso de devolución dun artigo aos seus autores/as para a súa corrección, dispoñeráse de 15 días para o seu reenvío á Redacción.

Para calquera suxestión, comentario, ou proposta cara ó Consello de Redacción dirixirse a:

rge.redaccion@neg.gal.

15. **Valoración dos artigos.** Os artigos enviados á *Revista Galega de Educación* serán valorados por dous ou dúas revisores/as externos/as (membros/as do Comité Científico e outros/as) de forma confidencial e anónima, segundo o sistema usual de revisión por pares, quen emitirán un breve informe (mediante un protocolo de avaliación xeral) sobre a conveniencia ou non da publicación, que será tomado en consideración polo Consello de Redacción.

16. **Devolucións.** Os artigos orixinais enviados á Redacción non serán devoltos.

17. **Envío de Artigos.** Os autores/as farán os seus envíos por correo postal a atención de:

Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
R/ das Hedras, 4-2º O
15895 Milladoiro- Ames
(A Coruña)

Ou ben en soporte electrónico a través do correo electrónico ao seguinte enderezo:

rge.redaccion@neg.gal

Para un coñecemento ampliado das normas visítase a nosa web:

www.neg.gal

Indicaciones para la presentación de originales.

La *Revista Galega de Educación* (RGE) tiene sus páginas abiertas a todas aquellas personas que deseen publicar sus colaboraciones. Estas deberán ajustarse, **obligatoriamente**, a las normas siguientes:

1. Características de las colaboraciones. Deben ser originales e inéditas. Podrán estar dirigidas a las siguientes secciones de la RGE y deberán ajustarse a la extensión señalada (siempre con espaciado incluido). En www.neg.gal aparece detallada la extensión de cada sección.

2. Texto y contacto. Times New Roman, tamaño 12, interlineado simple, alineación justificada. Preferiblemente Openoffice o el Microsoft Word. Remitidas a: rge.redaccion@neg.gal. Si las aportaciones forman parte de un monográfico de la Revista, irán acompañadas por un resumen de 5 líneas en gallego, inglés y otra lengua española.

3. Identificación del autor/a. En la cabecera del artículo figurarán: el título, el nombre del autor/a o autores/as, la profesión y el lugar o centro de trabajo. Y al final del mismo la dirección postal, el/s teléfono/s de contacto y la dirección de correo electrónico. Cada autor/a se hace responsable del contenido de su trabajo.

4. Referencias. En las referencias y citas bibliográficas se procederá de acuerdo con las normas de la APA (www.apastyle.org). Las notas de texto se indicarán con sobreíndices.

5. Ilustraciones, tablas, cuadros, gráficos. Las colaboraciones enviadas estarán acompañadas de material gráfico ilustrativo del artículo, siempre incorporado a mayores, fuera del documento de texto. Además, se tendrá en cuenta el diseño de la revista y se enviará una fotografía vertical para ilustrar el título del artículo. Se enviarán las fotografías u otras imágenes y gráficos en formato digital con una resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG o PDF.

6. Lengua de publicación. Los trabajos deberán estar escritos en lengua gallega. La Redacción se reserva el derecho de elegir los

títulos y subtítulos que considere más oportunos para la publicación de la colaboración, como también el de hacer pequeñas correcciones para mantener el estilo de la RGE. Se aceptan también originales en catalán, portugués, castellano, francés e inglés. Los artículos recibidos en castellano, francés e inglés serán publicados en gallego.

Guideline for the submission of proposals.

The *Revista Galega de Educación* (RGE) has its pages open for all those interested in publishing their works. Contributions must **necessarily** comply with the following parameters:

1. Characteristics of the contributions. Contributions must be original and unpublished. Contributions should be directed to one of the following sections of the journal. (The extension of each section is detailed in www.neg.gal)

2. General style and contact details. Times New Roman size 12, single-spaced and justified. Abbreviations should, as far as possible, be avoided. Contributors should preferably use Openoffice or Microsoft Word to submit their contributions. The article should be sent in electronic physical support (cd, dvd, pendrive...) to: rge.redaccion@neg.gal. If the contributions are part of a monograph of the journal, will be accompanied by an abstract of 5 lines in Galician, English and one Spanish language.

3. Identification of the author. The heading of the article will include the following information: title, name(s) of the author(s), profession and working place. Contact details (address, telephone and e-mail) will be included at the end of the article. Every author is responsible for the content of his/her own work, as it is established by copyright.

4. References. References and citations will follow the APA style (www.apastyle.org). Endnotes, which will be signaled in the text by correlative numbers specified in superscripts, will be included at the end of the article under the heading "Notes".

5. Graphic material. Texts may be accompanied by some graphic materials (photographs, images, tables, graphs, charts...). These illustrations need to be sent in digital format with a minimum resolution of

300 ppp, in JPG, TIF, PNG or PDF format.

6. Language. The works must be written in the Galician language. The Editor reserves the right to choose the titles and subtitles that it deems most appropriate for the publication of the collaboration, as well as to make small corrections to maintain the style of the RGE. Originals are also accepted in Catalan, Portuguese, Spanish, French and English. The articles received in Spanish, French and English will be published in Galician.

DOCENTES

POR
XOSÉ TOMÁS

GRAZAS,
PROFE!



TACK!

