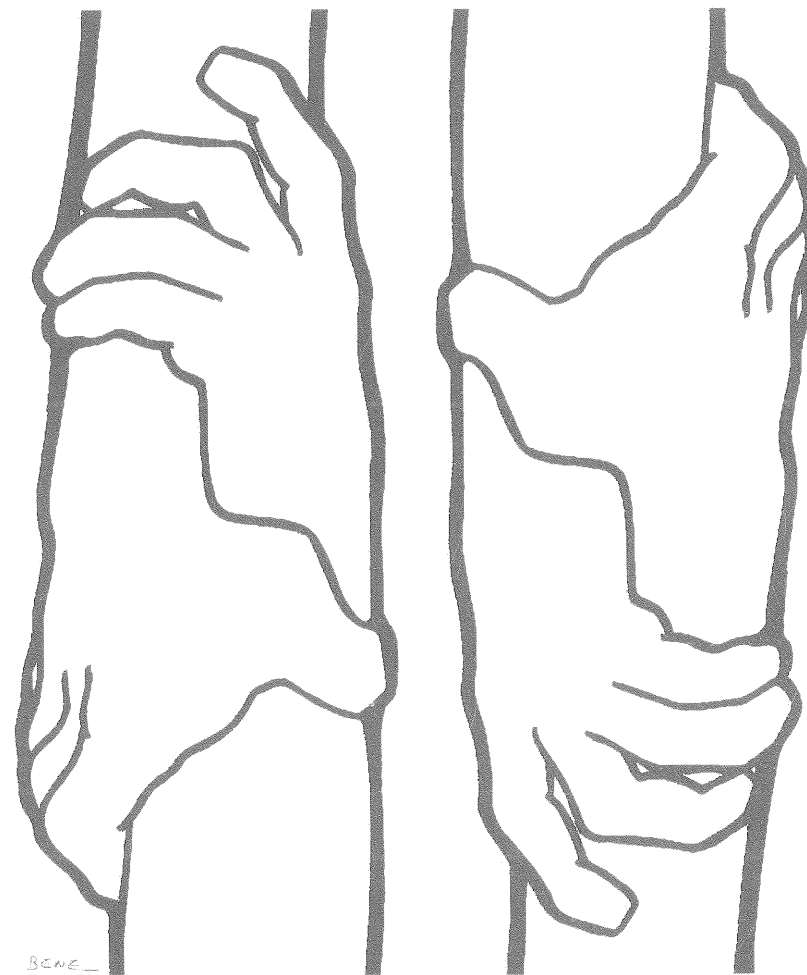


Américo Nunes Peres
Ricardo Vieira
(coordenadores)

Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz



BENE_

Américo Nunes Peres
Ricardo Vieira
(coordenadores)

Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz

APAP
CIID - IPL

APAP
CIID - IPL

Na presente obra, Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz, torna-se público um conjunto de comunicações, oficinas e experiências diversas, transformados aqui em textos, que foram apresentadas durante o XXIV Encontro Galego-Português de Educadoras e Educadores pela Paz, realizado em Leiria, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) nos dias 23, 24 e 25 de Abril de 2010.

Ficha Técnica

Título

Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz

Autores

Américo Nunes Peres e Ricardo Vieira (Coordenadores)

Capa

Bene Tielas

Composição Gráfica

Mário Alves

Impressão

Gráfica do Norte – Amarante

Editor

Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP), Chaves

Centro de Investigação, Identidade(s) e Diversidade(s) (CIID) – IPL, Leiria

Tiragem

1000 exemplares

Depósito Legal N.º: 309127/10

ISBN: 978-972-99943-3-3

1.ª Edição

Data: Abril, 2010

Apoios a esta edição

Sindicato dos Professores do Norte / A Página da Educação

Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Pólo de Chaves

Índice

INTRODUÇÃO	9
IN MEMORIAM XESUS JARES RODRÍGUEZ.....	13
1. EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE NA CONSTRUÇÃO DA PAZ	31
1.1. Educação, justiça e solidariedade na construção da paz	32
1.2. Repensando os pilares básicos na construção da paz	43
2. MEDIAÇÃO SÓCIO-PEDAGÓGICA NA ESCOLA	59
2.1. Educando em igualdade nos cenários escolares e sociais	60
2.2. Mediação sociopedagógica na escola: conceitos e contextos... 75	
2.3. Mediação socioeducativa desde uma perspectiva intercultural	100
2.4. Mediação sociopedagógica: animadores culturais e assistentes sociais na escola	116
3. OFICINAS/OBRADOIROS.....	134
3.1. Danças de tradição – propostas didáticas de abordagem à música / contributos para o desenvolvimento rítmico-motor.....	135
3.2. Ferramentas para professores tutores: a entrevista motivacional e a psicologia positiva.....	154
3.3. Teatro para a paz e paz pela expressão teatral.....	162
3.4. Confecção de bonecos de papel.....	172
3.5. Comunicación afectiva = Comunicación efectiva?	175
4. EXPERIÊNCIAS, COMUNICAÇÕES E MATERIAIS	185
4.1. A Educação para a paz e a sua história em Portugal	186
4.2. A construção de uma cultura de paz através do conhecimento em rede	205
4.3. Algumas linhas de força da tradição irénica ou da paz em Portugal.....	222
4.4. Aprendiz Ambiental: educação para a paz e inclusão social ...	227

4.5. Vamos pacificar corações: projecto de sala de aula com uma turma de 4ºano.....	244
4.6. Pedagogia do alento: paz e sustentabilidade para o século 21.....	264
4.7. Jornal Boas Notícias: escrevendo e construindo uma cultura de paz	283
4.8. Mediação sociopedagógica: um estudo comparativo entre GAAF e TEIP	296
4.9. A mediação sócio-pedagógica: uma perspectiva de transformação	319
4.10. (Auto)Formação docente e práticas interculturais: pistas para a construção de uma escola mais democrática	330
4.11. Mediação e intervenção sociocomunitária – dinâmica «Trofa Comunidade de Aprendentes»	341
4.12. Um baú de memórias: pistas para a construção de práticas interculturais	343
4.13. Fazendo verso, estudando a história local na escola: aprendendo com jongos, calangos e folias	345
4.14. Aprendendo a sentir... o poder dos afectos.....	346

7. AUTORES 353

Albina Costa.....	354
Américo Nunes Peres	354
Ana Maria Sousa Neves Vieira	355
Bene Tielas e Nardo Carpentel.....	355
Carmen Sarmiento Marqués	356
Cindy Ribeiro Vaz.....	356
Cláudia Alexandra dos Santos Rodrigues	356
Conceição Coelho	357
Fátima de Almeida Matos	357
Isabel Baptista	358
Ivana de Campos Ribeiro	358
Joana Viana	358
Joaquim José Jacinto Escola.....	359
Laura Bernardete Ribeiro de Oliveira Santos.....	359

Marcelino de Sousa Lopes.....	360
Marcos Estrada de Oliveira	361
Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho.....	361
Maria da Conceição Neves Fernandes.....	362
Maria Emanuel Melo de Almeida.....	362
Maria Fernanda Cachada	363
Mariana Salgado Peres	363
Marta Chumbinho Garcia	363
Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores.....	364
Paulo Ferreira Rodrigues	364
Pedro de Carvalho da Silva.....	364
Pedro Teixeira da Mota	365
Ramiro Álvarez Fernández	365
Ricardo Vieira.....	366
Rita Gradaílle Pernas	367
Rosa Marí Ytarte	367
Tania Merelas Iglesias	368
Xosé Manuel Cid Fernández.....	368
Zumira Ramos	370

2.1. Educando en igualdade nos escenarios escolares e sociais

Rita Gradaille Pernas

Universidade de Santiago de Compostela

Tania Merelas Iglesias

Universidade de Santiago de Compostela

Os cambios que ten experimentado a sociedade en materia de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes resultan evidentes dun tempo a esta parte; sen embargo, a pesar destes avances, tanto no sistema educativo coma na realidade social seguen existindo formas de discriminación – máis ou menos invisibles – que seguen a situar ás mulleres en posicións de subordinación e desigualdade respecto aos varóns.

Compartimos con Puleo (2001) a necesidade de recoñecer o camiño andado para que o desánimo non elimine o esforzo de continuar na loita por un mundo máis xusto e igualitario. A reflexión que queremos facer nestas páxinas ha de servir para non dalo todo por feito e iluminar puntos escuros que aínda se dan na vida cotiá entre mulleres e varóns.

Neste sentido, trataremos de achegarnos ós escenarios escolares e ás prácticas educativas que neles se desenvolven, a fin de analizar criticamente o modelo coeducativo e enfatizar no ‘currículo oculto’ que este entraña; xa que non basta con educar nos postulados da igualdade se a escola reproduce unha cultura sexista e uns modelos sociais baseados nunha visión androcéntrica do mundo. De aí que sexa preciso poñer o acento en prácticas educativas que enfatizen na busca de alternativas pedagóxicas que se asentem no discurso e nas experiencias da igualdade e da equidade social.

A nosa proposta entende a educación como un fenómeno social complexo que non pode quedar reducida ao que acontece na escola. Esta visión reduccionista implica ver só unha parte da realidade, e isto en ocasións, pode resultar máis perigoso que non vela (Románs, M.; Petrus,

A. e Trilla, J.; 2000). Por iso, entendemos como necesario crear pontes que conecten a escola coa vida da comunidade e as familias, xa que avanzar cara a igualdade de oportunidades esixe de accións multidireccionais, coordinadas e comprometidas.

O curriculum oculto da “coeducación”

A presenza das mulleres no mundo tense interpretado tradicionalmente como unha posición de subordinación respecto dos varóns. A transcendencia deste feito traducíase nunha división acusada dos universos nos que interactuaban homes e mulleres, onde o xénero masculino era máis valorado que o feminino; de aí que as mulleres tivesen menores oportunidades para promover o seu desenvolvemento individual e de participar nos diferentes ámbitos do social. Esta situación de subordinación reproducíase nas aulas dos centros educativos, manifestándose nun ensino diferenciado prescrito polas normas de xénero que encontraba xustificación en tesis bioloxicistas que proclamaban a inferioridade “natural” da muller.

No último século, a educación da muller ten experimentado notables – aínda que lentos – cambios, que se traducen na masiva incorporación feminina ó sistema educativo e tamén na necesidade de recibir unha educación equivalente á dos varóns; unha educación que facilite a adquisición de instrumentos básicos de capacitación que amplíen as oportunidades de desenvolvemento individual e colectivo en igualdade de condicións, convertendo ás mulleres en suxeitos de pleno dereito capaces de dirixir as súas vidas e promover a transformación do seu entorno.

O tránsito da marxinalidade feminina no sistema educativo cara unha educación máis igualitaria implicaba tomar conciencia da importancia do ensino para reducir as desigualdades sociais; esta circunstancia comportou diversas modificacións que se traduciron en novas prácticas e accións socioeducativas. Todo isto derivou na xeneralización dun modelo escolar mixto que pretendía unha educación non discriminatoria e a unificación formal do currículo de nenas e nenos.

A escola mixta foi a primeira andaina cara modelos coeducativos que consideran a eliminación de calquera diferenza na socialización educativa da infancia, configurándose como unha educación democrática de nenas e nenos para as esferas públicas e privadas. Coincidimos con Tomé (1999) en que o modelo de escola coeducativa parte do presuposto de que o profesorado reconece as formas de sexismo que se manifestan no centro educativo; de aí que se reconezan como parte implicada na xeración desas desigualdades, polo que han de impulsar propostas pedagóxicas innovadoras e prácticas universais que respondan á necesidade de deseñar unha sociedade máis xusta e democrática, congruente cos valores de igualdade e equidade social.

Con todo, tal e como sinala Altable (2006: 180), nos modelos coeducativos persiste un currículo oculto que se define como o *“conxunto de normas e valores inconscientes de conduta, aprendidas fundamentalmente na primeira infancia e perpetuadas despois na escola, mediante os contidos e a través de comportamentos, actitudes, xestos e expectativas diferentes do profesorado e dos compañeiros e compañeiras respecto de rapazas e rapaces, varóns e mulleres”*. Neste empeño, a escola – en tanto que institución educativa – no só ha de limitarse ó intercambio de coñecementos científicos, senón que ha de favorecer aprendizaxes, valores, actitudes e comportamentos que transformen as realidades sociais de acordo coas necesidades humanas. Deste xeito, a escola ten que deixar de ser transmisora de desigualdade, tanto na súa forma escrita e oral como nos valores e nas prácticas que circulan a través do sistema educativo e que, con frecuencia, se fan patentes a través da análise do curriculum oculto.

Neste sentido, a pesar dos logros acadados, aínda persisten mecanismos inscritos no sistema educativo que se traducen en diferentes formas de discriminación sexista; contribuindo a reforzar determinados roles e estereotipos sociais que sitúan ás persoas en posicións de inferioridade segundo a súa condición de xénero. Atendendo a estas circunstancias, entendemos que a igualdade formal non se corresponde coa igualdade real; xa que, en certa medida, as prácticas escolares transmiten e reproducen as pautas culturais consideradas ‘normais’, evidenciando unha falta de neutralidade que comporta desigualdade e discriminación das nenas, ocasionando unha visión nesgada da realidade social.

Esta pretendida neutralidade educativa tradúcese en experiencias, expectativas e necesidades diferentes que toman como referente a un suxeito masculino, aínda cando nos situamos nun modelo coeducativo dirixido – de forma indistinta e “igualitaria” – a nenas e nenos. Estas diferenzas son especialmente ‘visibles’ nos contextos socioeducativos, nos contidos curriculares, na linguaxe e nas actitudes e comportamentos que se promoven nos centros escolares.

Contextos de aprendizaxe

A escola representa un contexto de ensino-aprendizaxe no que conflúe a diversidade da realidade social, entendéndoa como un mecanismo de transmisión de pautas culturais que evidencia os ditames do sistema social, reproducindo as lóxicas dunha sociedade marcada polo sistema patriarcal; de aí que a súa estrutura – organizativa e de funcionamento – permita constatar a representación social das mulleres no sistema educativo, reafirmando a construción da identidade de xénero baseada en determinados estereotipos sociais.

De igual modo, ha de constituír un espazo idóneo no que nenas e nenos interactúen partindo do recoñecemento e a aceptación das súas diferenzas individuais. Sen embargo, pese a esta intencionalidade, obsérvanse notables contrastes que se manifestan nas formas e nos lugares nos que se relacionan entre si. Compartimos con Torres (1991: 13) que *“as relacións de poder que existen en cada sociedade teñen unha prolongación no sistema educativo”*. Polo tanto, na medida en que fóra da escola o poder é masculino, dentro dela reproducirase o mesmo esquema, e por iso, *“a desigualdade derivada das estruturas patriarcais é unha realidade”* (Sánchez e Iglesias, 2008: 123).

Atendendo a esta circunstancia, non podemos obviar os tempos libres que teñen lugar na escola, pois non existe unha ruptura total entre o currículo dos coñecementos científicos e os valores e as actitudes que imperan nos momentos lúdicos do xogo. Neste ámbito, os estereotipos permanecen activos, xa que o comportamento de nenas e nenos enténdese como “natural” dada a liberdade e autonomía que acostuma acompañar estes tempos. Así, o profesorado síntese libre de toda responsabilidade pois a súa intervención limitáase a controlar os tempos

de entrada e saída ó patio, así como os comportamentos que teñen lugar nel; pero nunca intervéñ controlando a qué xogan os menores. Si no tempo de recreo elas xogan á corda e eles ó fútbol é porque lles gusta, porque son diferentes e ninguén os obriga. O perigo está precisamente en naturalizar prácticas que obedecen a condutas de xénero aprendidas e que se reforzan neste tempo, sen nin sequera cuestionalo.

Non obstante, o nesgo sexista non só emerxe na forma de ocupación do tempo libre senón tamén no uso que se fai do espazo, o que posibilita – ou limita – a realización de certas actividades. Así, tal e como vimos sostendo, no patio os nenos son os protagonistas mentres que as nenas quedan relegadas a un segundo plano; pois son eles os que xogan na pista central – dedicada normalmente á cancha de fútbol e baloncesto – ocupando a práctica totalidade do espazo, mentres elas fano timidamente nas zonas periféricas que quedan libres. Como apunta Ballarín (2008: 158), *“o patio, o espazo de convivencia, de xogo e ocio continúa sendo un coto privado dos rapaces que o ocupan case na súa totalidade”*.

Por tanto, a escola non pode dar as costas a esta realidade, esquecéndose do que sucede unha vez que soa a campá como preludio a un tempo de descanso e xogo; pero que, sen embargo, segue sendo un tempo educativo, de socialización e de aprendizaxe de hábitos, normas e valores. De aí que, co ánimo de que a coeducación deixe de ser un ente abstracto e se faga realidade nos contextos escolares é necesario prestar atención á “cultura informal” da escola e reflexionar sobre ela para intentar imprimir un novo sentido á tarefa educativa, que teña como meta a igualdade real entre nenas e nenos.

Contidos curriculares

A estruturación dos contidos curriculares así como a selección dos diferentes materiais resulta ser un factor de suma importancia; pois conteñen elementos culturais que axudan a comprender e identificar a realidade social desde unha perspectiva de xénero. En certa medida, os textos e outros materiais curriculares contribúen a configurar pequenas parcelas da realidade desde visións hexemónicas do coñecemento e dos valores culturais propios de cada comunidade; reflectindo determinados

modelos sociais que favorecen a reprodución de estereotipos e prexuízos sociais.

Así, algúns dos indicadores máis relevantes para analizar en clave de xénero os materiais curriculares aluden á linguaxe, ás imaxes, ás temáticas e ós enfoques con que se abordan os contidos científicos; xa que estes materiais ademais de transmitir contidos curriculares que favorecen o coñecemento, representan un instrumento básico para a socialización, a formación, a adquisición de habilidades sociais e a educación equitativa e equilibrada das persoas.

Neste sentido, en tanto que educadoras e educadores, debemos prestar especial atención a estes aspectos, xa que algúns materiais invisibilizan o papel que tiveron – e teñen – as mulleres no proceso de desenvolvemento científico e social; unha representación que ignora a relación dinámica da metade da humanidade co progreso da nosa sociedade e lexitima a visión androcéntrica dos contidos escolares. Esta manifestación fragmentada da realidade trasládase á academia e relega ás mulleres a un anonimato científico e social, recoñecendo e dando valor unicamente ó que recollen os libros de texto. O curriculum explícito – conformado por saberes científicos, técnicos, artísticos, históricos... – é crucial para a reconceptualización do saber e para a construción das identidades en igualdade de condicións; sen embargo, con certa frecuencia, as mensaxes transmitidas resultan ser contraditorias, pois os contidos curriculares distan moito das accións, actitudes e mensaxes coas que a diario se enfrontan nenas e nenos nos contextos educativos.

De aí que o contido – a pesar de ser esencial – non resulta suficiente para educar en igualdade, pois ha de ir acompañado de imaxes, ilustracións, actividades e linguaxes que resalten a presenza de mulleres e homes en condicións de igualdade; permitíndonos comprender e valorar o significado que estas teñen nunha educación que – necesariamente – ha de ir acompañada coas transformacións sociais. En definitiva, unha educación que é – ou pretende ser – igualitaria, integral e integradora e que represente a realidade sen prexuízos e estereotipos sociais.

A linguaxe

A linguaxe é un instrumento de comunicación que transmite os valores e os estereotipos dunha determinada comunidade, ademais de representar unha forma de entender, analizar e interpretar o mundo segundo o uso que fagamos del, configurando un universo simbólico das identidades sociais.

É obvio que existe unha diferenza sexual na linguaxe, que se traduce na ausencia de formas femininas no léxico, na gramática e incluso nos diferentes significados semánticos que atribuímos ós contidos. Así, o uso equívoco do masculino xenérico para designar ambos sexos deriva nunha escasa visibilización do status social feminino e na persistencia de formas lingüísticas que resultan pexorativas para a muller. A este respecto, sinala Buxarrais (2008) que a utilización do xénero masculino e feminino comporta mecanismos sociais de segregación que contribúen a clasificar e fragmentar a realidade social en función de nescos de xénero; deshumanizando e negando a existencia e a participación das mulleres nos escenarios socioeducativos.

No fundamental, compartimos con Grazian (1992) que a lingua é un sistema dinámico, flexible, en continua transformación, aberto e con múltiples significados; de aí a necesidade de promover a adaptación ás novas situacións e ós cambios que impón a realidade social coa maior equidade posible, dando cabida – no escenario das palabras – á presenza de mulleres e homes. Neste sentido, é preciso mudar as prácticas lingüísticas nos contextos socioeducativos, pero non só pola presión social, senón pola necesidade de empregar unha linguaxe que represente, e nomee á realidade tal e como é; plural, diversa, feminina e masculina.

Actitudes e comportamentos

No contexto escolar, trátase de velar polo principio de igualdade, a pesar de que o alumnado amosa condutas, actitudes, intereses e necesidades diferentes segundo sexan alumnas ou alumnos. Non obstante, a dificultade emana da errónea interpretación de entender dous conceptos claves como sinónimos, pois o feito de ser diferentes non ha de significar desigualdade.

Así, existen diferenzas que – dalgunha forma – están estereotipadas e que sobrevaloran modelos e pautas de comportamento atendendo ás características específicas dun determinado sexo. Ante esta circunstancia, as actitudes dos mestres resultan determinantes, pois configuran os hábitos da infancia; se ben entendemos que a construción e adquisición de condutas de xénero – e por ende, os comportamentos e prácticas asociadas a esta condición – adquirense no ámbito familiar, aínda que é na relación escolar onde se reforza a súa construción.

Así as cousas, é preciso facer especial fincapé nas actitudes e nos comportamentos do profesorado, xa que resultan fundamentais no proceso de aprendizaxe dos hábitos e valores dos menores, ó entenderse como modelos a seguir nas prácticas escolares e nas dinámicas cotiás. De aí que, a fin de evitar a perpetuación de comportamentos sexistas ou discriminatorios na escola e na comunidade, deberanse propoñer alternativas ós usos e condicións sociais que afloran no currículo – máis ou menos – oculto. Neste sentido, o conxunto do profesorado non só deberá estar sensibilizado co enfoque de xénero, senón que ten como desafío usar e crear novos materiais que supoñan modelos de comportamento alternativos e igualitarios, cambios na linguaxe – con predominancia do xénero masculino – usada habitualmente na aula, evitar actitudes que visibilicen trazos sexistas e que emanen de forma inconsciente no seu desempeño profesional.

Deste modo, a fin de equilibrar as responsabilidades no proceso formativo e educativo dos menores, tanto estes coma as súas familias han de promover actuacións destinadas a corrixir o currículo oculto das dinámicas escolares, familiares e sociais; evitando a reprodución de actitudes e comportamentos sexistas que alecionen á infancia en postulados segregacionistas da realidade social, promovendo modelos alternativos de comportamento que establezan relacións equilibradas, respectuosas e de igualdade entre os sexos.

A educación social como práctica mediadora

Educación para a cidadanía do século XXI non é unha cuestión doada xa que vivimos en sociedades complexas onde a tarefa educativa ten que

facen fronte a múltiples desafíos. Inmediatez, individualismo, consumismo, etc. son valores á alza que impregnan a vida social ante os cales as familias están desprotexidas pois carecen das ferramentas necesarias para combatelos, o que orixina que en certas ocasións pidan axuda ante as dificultades que se lles presentan para educar.

Esta desazón e “incapacidade” que se manifesta nas familias podémola atopar na institución escolar, pois tamén neste caso, a tarefa educativa se ten complicado moito tal e como vimos no apartado anterior. Por unha banda, recoñécese que a escola – a pesar de ser un referente educativo de indubidable valor – non é a única institución que educa pois de xeito “informal” outros axentes tamén teñen un papel destacado nesta labor, por exemplo os medios de comunicación. Por outra parte, aínda que a escola non é – como vemos – a única responsable do que acontecen na vida cotiá é frecuente que só botemos a mirada cara ela cando se buscan solucións as diversas problemáticas existentes na sociedade. Deste xeito, facemos da escola un “contedor de esixencias”, isto é, ten que educar para a convivencia, o respecto ao medio ambiente, a igualdade de oportunidades, civismo, seguridade vial... ámbitos para os cales, a preparación do profesorado non sempre é a máis adecuada.

A todo isto debemos engadir a falla de compromiso que habitualmente existe co ensino – igual que con outras esferas do social – que sobrevive con presupostos ínfimos e nostálxicos do que fora un “estado de benestar” actualmente resquebraxado. Vemos logo, un panorama nada alentador: falta de preparación do profesorado para asumir certos desafíos, moitas esixencias e poucos recursos con que enfrontalas. Parece lóxico – e mesmo xustificable – que a escola e o profesorado ás veces manifesten non poder máis. Por este motivo, do mesmo xeito que asumimos o reduccionismo que supón equiparar educación con educación escolar (Románs, M.; Petrus, A. e Trilla, J.; 2000) debemos cuestionar o reduccionismo que supón buscar solucións ás problemáticas sociais exclusivamente no profesorado e na escola.

Neste senso, compartimos as palabras de Fernández (2008: 38) cando argumenta que *“se queremos que a escola logre o pleno desenvolvemento da personalidade e das capacidades dos alumnos, temos que apostar fortemente pola educación e dotala de todos os medios humanos e materiais precisos”*. Isto supón, necesariamente,

abrir ás portas da escola e permitir a entrada doutros profesionais da educación que configuren equipos multidisciplinares competentes para asumir os retos que hai que afrontar. Ante esta realidade a educación social ten moito que dicir, pois en boa medida xurde como disciplina que completa os obxectivos non asumidos pola escola (Románs, M.; Petrus, A. e Trilla, J.; 2000).

Entre todas as esixencias que se lle fan á escola queremos centrar a nosa atención na aposta por un curriculum coeducativo como alento para a consecución dunha convivencia máis igualitaria e democrática. Na primeira parte deste traballo explicitamos cómo a escola segue a ser un espazo de reprodución no que os estereotipos sexistas permanecen activos configurando identidades diferenciadas e desiguais na infancia. Polo tanto, un dos retos aos que se enfronta a institución escolar é conseguir que a coeducación deixe de ser unha utopía e pase a ser algo real, de xeito que o discurso oculto que impera na vida cotiá do centro – traizoando as boas intencións do profesorado – (Torres; 1991) deixe de ser unha realidade.

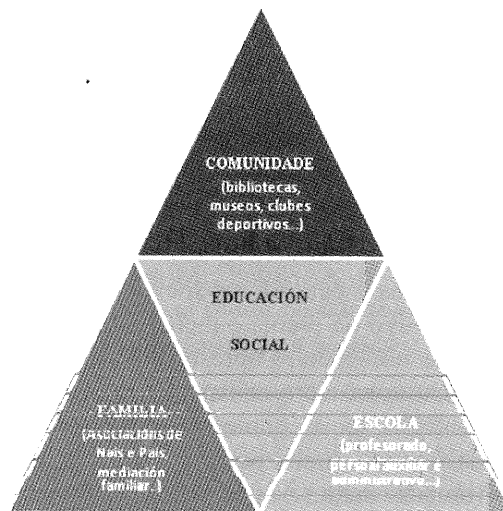
Para educar en igualdade é preciso identificar e corrixir os “micromachismos” que se dan na escola, tanto dentro como fora das súas aulas. Isto implica ter unha visión máis global e contemplar o centro educativo como un espazo permeable no que gotean os valores e sen sentidos do androcentrismo que impera no social. O profesorado, preocupado por dar clase e formar academicamente ao alumnado, non sempre ten tempo para solucionar estas goteiras. Ás veces, pode poñer algún cubo para que o chan non se empape e evitar caídas, pero a tarefa de retello precisa tempo, dedicación e unha preparación específica; algo que o profesorado non ten *per se*. Polo tanto, é preciso buscar esa axuda capacitada noutros profesionais da educación.

O traballo das educadoras e educadores sociais é clave no cometido de reforzar o piar coeducativo da escola e rachar con discursos ocultos que sitúan a nenas e nenos no sendeiro opresor dos estereotipos, na medida que é unha disciplina cunha clara orientación ao cambio. Neste senso, entendemos a educación social como unha práctica que capacita ás persoas para a vida fuxindo dunha perspectiva acomodaticia que supón adaptación a un mundo dado. Antes ao contrario, o que busca é o

desenvolvimento pleno e autónomo das persoas, cultivando as diversas dimensións humanas (afectiva, social, intelectual, física).

Para que a coeducación pase a formar parte da vida do centro é necesario que transcenda do papel e se instaure na práctica. Sen desmerecer a necesidade da reflexión teórica, a igualdade – como todos os valores – só se aprende na medida en que se practica. Podemos facer un taller estupendo para previr a violencia de xénero entre o noso alumnado empregando unha linguaxe sexista que invisibiliza ás nenas e nun espazo onde os nenos son protagonistas indiscutibles; é dicir, avanzaremos en aprendizaxes conceptuais (que tamén son importantes) pero non identificaremos prácticas discriminatorias que protexen as raíces da violencia contra as mulleres.

Para avanzar na construción dunha sociedade máis igualitaria non podemos descargar toda a responsabilidade e os esforzos na escola. Haberá que apostar por unha educación en valores e será preciso traballar con outros axentes – comunidade e familias – para que reforcen coas súas accións o traballo que se fai na escola. A complexidade da realidade fai que as respostas non poidan ser unidireccionais e isto nos leva a reivindicar a figura da educación social como práctica mediadora entre a comunidade, a escola e as familias.



Fonte: elaboración propia

En relación á comunidade, os profesionais da educación social han de favorecer a colaboración das institucións socioeducativas do entorno (bibliotecas, museos, clubs deportivos, etc.) coa escola, mediante a elaboración e desenvolvemento de programas coeducativos. Non pode haber unha ruptura total entre o que sucede dentro e fora dos muros escolares.

En relación á escola hai que traballar en varios frontes, dando apoio ao profesorado e demais profesionais (persoal auxiliar, administrativo...) na súa tarefa de educar en valores coeducativos. Tamén é necesario prestar atención ao alumnado e, por suposto, a todos os procesos relacionais que teñen lugar no centro. A elaboración de programas de convivencia igualitaria, a creación de espazos de traballo interdisciplinares, a programación e traballo nos tempos non docentes (patio, corredores...) así como o deseño e planificación das actividades extraescolares en clave coeducativa, poden ser tarefas asumidas por profesionais da educación social.

Finalmente, en relación á familia é necesario mellorar as relacións que mantén coa escola de xeito que non se produzan grandes diferenzas entre o que a infancia aprende en cada un dos espazos. A mediación a través de programas formativos, poñendo en marcha escolas de nais e pais, pode ser unha boa iniciativa para crear lugares de encontro entre familias no contexto escolar, tamén polo tanto co profesorado. Na medida en que se comparten tempos e espazos se establecen as bases necesarias para traballar conxuntamente en certos valores, aquí, os profesionais da educación social poden dar novos aires aos trapos sucios da relación familia-escola.

En base ao dito, entendemos a educación social como práctica mediadora e propositiva; isto é, como nexos de unión entre o que acontece fora e dentro da escola e como ferramenta para promover o cambio social e cultural necesario que nos permita sacudir os vellos estereotipos que coaccionan o desenvolvemento das sociedades en termos igualitarios e democráticos.

Estratexias para unha práctica educativa igualitaria e transformadora

A transformación cultural que ha de experimentar a escola alude directamente aos contidos, ás metodoloxías e aos actores que forman parte do proceso educativo; de aí a necesidade de operar cambios que permitan introducir a coeducación nos modelos escolares e tamén nas distintas esferas do social. Neste sentido, apuntamos algunhas das estratexias que deberían promoverse para desenvolver accións socioeducativas máis igualitarias e transformadoras:

- O sistema educativo ha de estar preparado para auspiciar un escenario realmente coeducativo; non se trata unicamente de formar e sensibilizar ós docentes en materia de xénero, senón que é preciso implementar prácticas pedagóxicas que eliminen os prexuízos que reforzan determinados estereotipos e discriminacións sociais.
- A escola e o conxunto de profesoras e profesores que a integran, han de analizar as prácticas pedagóxicas que se desenvolven nos centros escolares a fin de promover unha educación integral e menos discriminatoria, para que nenas e nenos se integren en igualdade de condicións na realidade social, e interioricen actitudes, valores e comportamentos que enchan de significado as súas vivencias cotiás.
- O equipo de orientación non só ha de limitar as súas actuacións ós tempos de estudo e aprendizaxe; pois deberá promover accións que impulsen a interacción entre nenas e nenos nos tempos libres escolares variando a tipoloxía de xogos, xa que manifestan unha polarización nas prácticas lúdicas que reproducen actitudes sexistas.
- Os espazos educativos han de garantir a igualdade de ocupación por parte das nenas e dos nenos, xa que do contrario proxectan unha desigual relación de poder na esfera educativa e social duns fronte ás outras; ó tempo que ha de velar pola diversificación do seu uso, evitando que sexan os nenos os que – de forma reiterada – ocupan os lugares centrais do patio de recreo.
- Os contidos e os materiais curriculares han de ser coherentes cos postulados dunha educación igualitaria; polo que as mensaxes, as imaxes e as actitudes que transmiten han de minimizar ó máximo as manifestacións sexistas e estereotipadas dos roles masculinos e femininos.

- A linguaxe – oral e escrita – en tanto que elemento vehiculizador dos contidos curriculares, ha de ser permanentemente revisada co obxectivo de evitar omisións do xénero feminino que traslada visións nesgadas e cargadas de prexuízos sociais.
- A incorporación de novas figuras profesionais da educación que traballan *en e para* a comunidade. As educadoras e educadores sociais han de colaborar co profesorado, co equipo de orientación e de dirección dos centros escolares, promovendo estratexias de investigación-acción participativa nos escenarios socioeducativos; a fin de ensaiar alternativas innovadoras que impulsen transformacións sociais en aras de lograr unha educación igualitaria e non sexista.
- A familia e outras axencias educativas teñen a responsabilidade de promover accións educativas que favorezan a igualdade de xénero e promovan aprendizaxes que poidan incorporarse de forma permanente na vida cotiá para minimizar as visións nesgadas e discriminatorias da realidade social.

Para finalizar, diremos que o papel de crear unha sociedade máis xusta e equitativa esixe a corresponsabilidade de todas as axencias e axentes educativos e socializadores, favorecendo unha educación en igualdade de condicións, de oportunidades, de dereitos e de deberes cidadáns.

Bibliografía

- Abad, M.L. e outros (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Altable, Ch. (2006). El cuerpo, las emociones, la sexualidad. In Rodríguez, C. (comp., 2006), *Género y curriculum. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, pp. 169-196.
- Ballarín P.(2008). Retos de la escuela democrática. In Cobo, R. (ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, pp. 151-186.
- Buxarrais, M.R. (2008). La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad en la educación. In Aznar, P. e Cánovas, P. (eds.),

Educación, Género y Políticas de Igualdad. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 95-121.

Fernández, M. J. (2008). Educación social e escola. In Castro M.; Cid X.M.; Malheiro, X.M.; Candedo M.; Rodriguez, X. (coords.), *Educación social e escola*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega-Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.

Grazian, F. (1992). Lengua y subjetividad femenina. In Piussi, A. M., *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*. Barcelona: Icaria.

Jaramillo, C. (1999). *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Lomas, C. (comp.) (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.

Puleo A. (2001). Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica. In Blanco N., *Educación en femenino y masculino*. Akal. Madrid.

Rodríguez, C. (comp.) 2006). *Género y curriculum. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal.

Romans, M.; Petrus, A. e Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Sánchez, A. e Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. In Cobo R. (ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, pp. 123-151.

Tomé, A. (1999). Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención). In Lomas, C. (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, pp. 171-197.

Tomé, A. e Rambla, X. (eds.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.