

## **EDUCACIÓN E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS: SITUACIÓN ACTUAL E LIÑAS DE ACTUACIÓN NO MARCO DO ENSINO PRIMARIO OURENSÁN**

José Ramón Fernández Vázquez  
IES de Arzúa

### **RESUME**

Abordamos neste traballo algúns aspectos que describen a situación actual da igualdade de oportunidades entre os sexos no ensino primario no ámbito da provincia de Ourense. Os datos que manexamos foron obtidos como froito dun traballo de investigación –parte da nosa tese de doutoramento– desenvolvido en distintos centros escolares da provincia e que tivo como obxecto o estudio da acción educativa desenvolvida polo profesorado nos mesmos.

Posteriormente sinalamos algunhas liñas de actuación a desenvolver, que afectan a distintos ámbitos e que se revelan fundamentais para que a escola axude realmente a implantar na sociedade modelos de igualdade de oportunidades entre homes e mulleres.

**Palabras clave:** Igualdade de oportunidades - Xénero - Escola - Ourense

### **ABSTRACT**

This paper deals with some questions that describe the present situation of the equal opportunities between sexes into the primary school in the field of Ourense province. The information used was obtained from a research put into practice in different educational establishments of the Ourense province and it was intended to study the educational action developed by teachers in their schools.

Later we show some lines to develop, that affect different fields and they reveal basic in order to try that schools really help to introduce equal opportunities models between men and women into de society.

**Key words:** Equal opportunities -Gender- School - Ourense

## **I. INTRODUCCIÓN**

A pretensión de equiparación de oportunidades entre as persoas e a loita contra calquera tipo de discriminación constitúe unha das bases operativas caracterizadoras dos modernos sistemas educativos edificados a partir de plantexamentos democráticos. Dende tal postulado a educación formal debe incluír na súa acción a loita contra calquera formato discriminatorio que se constrúa sobre os parámetros definidores da realidade de xénero.

No noso contorno resulta fácil constatar de xeito habitual a omnipresencia da discriminación consolidada a partir da pertenza das persoas a cada unha das categorías que conforman o denominado “*Sistema Sexo-Xénero*”. Este constructo aparece conformado por elementos socioculturais de aparencia natural asociados á dualidade biolóxica dos sexos e está caracterizado pola pervivencia de dúas categorías xerarquizadas - “*masculino*” e “*feminino*”- que presentan procesos diferenciados con notable incidencia sobre a construción da identidade persoal, así como sobre a atribución de ámbitos de desenvolvemento e de roles sociais que configuran a nosa sociedade, de claras marcas

patriarcais (OLIVEIRA, 1998; ORTEGA, 1999). O *Sistema Sexo-Xénero* proxéctase sobre a educación formal por medio de sistemas culturais (BONAL, 1997) - concretándose en elementos diversos tanto de natureza explícita como oculta.

Como froito do traballo de investigación empírica desenvolvido no marco da nosa tese de doutoramento -realizada no seo do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela e dirixida polo profesor Carlos Rosales López- na que estudiámo-la situación real da *Educación para a Igualdade de Oportunidades entre os Sexos* (EIS) no ámbito concreto do ensino primario na provincia de Ourense -abordando tanto a realidade da equiparación nas prácticas educativas como a actitude que amosa o profesorado ourensán ó respecto- achegámonos neste artigo á descripción global da acción educativa e profesional de dito profesorado en relación á equiparación entre os sexos e plantexamos posteriormente algunhas reflexións referidas a contextos de actuación preferentes dentro dos que se ubican diversas accións prospectivas a curto e medio prazo para acadar unha mellora significativa e real en relación ás prácticas educativas executadas nos centros escolares e que tamén inciden sobre o desenvolvemento social da igualdade de oportunidades.

## **II. EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES E PRÁCTICA EDUCATIVA DO PROFESORADO OURENSÁN: ALGÚNS DATOS**

No estudio empírico de referencia obtivemos múltiples datos en relación a moitos dos aspectos que configuran a situación real da igualdade de oportunidades entre os sexos nos contextos educativos da provincia de Ourense. Tales datos facilitan unha visión de conxunto de dita situación e permiten análises de considerable complexidade en relación á etioloxía e perspectiva da mesma. Sen embargo agora ímonos deter unicamente nalgúns dos aspectos que eposuen maior significado entre os obtidos no estudio. Boa parte de tales aspectos semellan ademais extrapolables e xeralizables ó conxunto da realidade galega polo que o seu interese resulta aínda maior.

En primeiro lugar constatamos -coincidindo con ESCOFET et al. (1998)- a convivencia no marco da provincia de Ourense de dous modelos preferenciais no tratamento da EIS: un máis tradicional, aínda vixente, de formato disciplinar -que é practicado por un 29.9% do profesorado- e outro emerxente e de formato transversal, que presenta unha maior prevalencia (39.6%).

En relación ás estratexias metodolóxicas atopamos que o persoal docente ourensán outorga prioridade na súa práctica de aula dos plantexamentos de traballo cooperativos e dos sistemas baseados no descubrimento por parte do alumnado; cada unha de ámbalas opcións aparece priorizada en primeiro lugar por unha porcentaxe do 27 % do profesorado.

Respecto ós recursos didácticos usados por mestres e mestras de Ourense cabe destaca-la utilización predominante dunha dobre tipoloxía nos mesmos: recursos bibliográficos (56.1 %) e recursos audiovisuais (63.3 %). Pola contra revélase como moi limitada a utilización de material informático en función de apoio didáctico para o desenvolvemento de EIS: este unicamente é utilizado por un 26.6 % do profesorado. Parece probable que as carencias neste eido nacen dunha etioloxía de varia raigame. Entre as causas con maior peso específico cabe cita-la aínda insuficiente

dotación informática nos centros de ensino primario, a escasez de material informático específico para a EIS e as limitacións na formación para o seu manexo por parte do profesorado (XUNTA DE GALICIA, 2000).

Doutra parte os datos obtidos sobre a percepción que o propio profesorado ourensán posúe da cantidade de recursos para a EIS que se atopan ó seu dispor nos centros escolares manifestan que a maioría do profesorado -o 65.9 % do total- considera que os mesmos son escasos ou moi escasos.

Na análise dos obstáculos constatados polo profesorado como máis relevantes para o desenvolvemento curricular da EIS cómpre poñer de relevo a insistencia do profesorado en relación á existencia dun escaso apoio institucional ás prácticas educativas equiparadoras (65.2 %). Igualmente máis da metade dos mestres e das mestras da provincia -o 59.2 %- non perciben carencias relevantes de tipo motivacional entre o profesorado (73.4 %).

En relación coa existencia de aspectos específicos definidores da realidade provincial de Ourense que poden configurar en si mesmos instrumentos limitadores ou que actúan como condicionantes para unha educación equiparadora prevalece entre mestres e mestras a opinión de que tales dificultades son reais (52.7 % do total). Entre os factores que son citados polo profesorado como elementos negativos específicos da realidade provincial e que inciden sobre o desenvolvemento da EIS na escola destacan algúns particularismos referidos á configuración demográfica, económica, social e de tipo ideolóxico-cultural: elevada prevalencia de envellecemento poboacional, estrutura social aínda ligada ó mundo ruralizado tradicional, conservadurismo ideolóxico, sólida implantación de elementos culturais de raíz patriarcal, etc. Tales atribucións veñen sendo xa sinaladas dende hai tempo en diferentes estudos referidos á situación educativa no ámbito da provincia de Ourense (véxanse por exemplo o de BENSO e TARRÍO, 1987 ou o de REQUEJO, 1989).

Con respecto á atribución de rangos de importancia ós diferentes colectivos que poden incidir sobre o desenvolvemento da EIS nos centros de ensino primario mestres e mestras confiren maioritariamente a máxima relevancia ó profesorado como axente responsable da equiparación de oportunidades nas escolas ourensás (71.5 %). Este dato concorda globalmente cos expresados noutros estudos (véxase ó respecto FUNDACIÓN SANTA MARÍA, 1993).

No que atinxe á autopercepción que o profesorado posúe das súas propias necesidades formativas no eido da EIS cómpre salientar que se percibe dun xeito maioritario -61.4 %- o desexo de incrementa-la formación específica nese ámbito. As temáticas ás que o profesorado atribúe unha maior saliencia son especialmente as referidas a estratexias metodolóxicas concretas a desenvolver nas aulas e no seo dos distintos centros de ensino.

As modalidades de formación continuada ás que o profesorado atribúe maior idoneidade para o desenvolvemento da EIS son aquelas que se constrúen sobre parámetros de formación autoxestionada (43.6 %). Pola contra os formatos que presentan unha menor aceptación son os que se configuran como actividades presenciais longas e presenciais sendo dun xeito específico

rexeitada a modalidade formativa “*curso*”. Tamén FREIXAS e LUQUE (1998) tiñan constatado idéntico rexeitamento entre o profesorado aínda que noutros contextos de investigación.

### **O peso das variables de identificación**

A nosa investigación configura como prototipo do persoal docente ourensán na etapa de ensino primario o dunha muller (62.1 %), casada (68.7 %), dunha idade situada entre 30 e 49 anos (52.7 %), con antigüidade profesional superior a 15 anos (51.1 %) e que posúe titulación académica de diplomatura (84.6 %).

No que atinxe ás variables de identificación que foron utilizadas no estudio constatámo-la existencia de tres variables que posúen unha elevada capacidade para a configuración de relacións significativas con respecto á práctica equiparadora do profesorado. Son ditas variables “*Sexo*”, “*Idade*” e “*Anos de exercicio*” (esta última variable de identificación aparece obviamente relacionada coa variable “*Idade*” comportándose de xeito similar). Cabe así afirmar que en xeral o profesorado feminino aparece máis implicado que o masculino no desenvolvemento escolar da EIS. De igual xeito o profesorado de menor idade revélase como posuidor dun compromiso de maior intensidade que aquel que amosa o profesorado ourensán de máis idade e de maior percorrido profesional.

Outras variables de identificación con menor potencial para a definición de relacións coas variables curriculares e polo tanto para afectar á práctica educativa do profesorado ourensán son a “*Ubicación do centro*” -o profesorado do medio rural amosa maior atención á EIS que o profesorado do medio urbano- a “*Titulación académica*” - o incremento de nivel académico do profesorado redunda positivamente nas características da súa actuación no ámbito da EIS- e a “*Titularidade do centro*” (a titularidade pública aparéllase con prácticas máis equiparadoras).

Por último outras variables de identificación -“*Ciclo*”; “*Estado civil*” e “*Etapas educativas no centro*”- posúen unha incidencia considerablemente menor sobre a práctica educativa en termos de equiparación.

### **Actitudes e crenzas do profesorado**

O noso estudio pon de manifesto que as actitudes de mestres e mestras de Ourense son claramente favorables hacia a incorporación da EIS á práctica educativa. Ademais a análise da escala utilizada no estudio pon de manifesto a elevada persistencia de tales actitudes toda vez que se constata unha notable concentración de respostas nas categorías superiores da mesma.

O profesorado ourensán considera que o desenvolvemento da EIS na escola implica, en relación ás metas pretendidas, claros efectos positivos en especial no que atinxe ó desenvolvemento persoal do alumnado (86.8 %), ó respecto hacia o feito diferencial do alumnado (73.7 %) e ó mesmo clima relacional do centro (66.8 %).

Mestres e mestras da provincia de Ourense consideran que a EIS debería de ser necesariamente desenvolvida na totalidade das áreas curriculares do ensino primario (82.4 %). Do mesmo xeito sostén o profesorado a necesidade de abordar dende a escola aspectos especificamente relacionados coas pervivencias sexistas referidas ó contexto familiar (68.9 %).

Con respecto a cuestións metodolóxicas cabe facer fincapé no marcado rexeitamento que o profesorado presenta hacia a discriminación positiva da muller dentro dos contextos educacionais (73.9 %). Tal rexeitamento xa tiña sido anteriormente constatado por BONAL (1997). Para valorar na súa xusta medida este dato cómpre ter en conta, ademais, que a maioría do profesorado que expresa esta opinión é de sexo feminino.

Do mesmo xeito o profesorado ourensán manifesta a opinión maioritaria de que a avaliación do alumnado no ámbito da EIS ha de ser realizada na totalidade dos niveis que conforman a etapa de ensino primario (81.2 %).

Por último cómpre sinalar que aparece maioritariamente rexeitada a atribución de funcións na EIS a persoal especializado se este non forma parte dos cadros docentes dos propios centros educativos (80.9 %).

### III. ALGÚNS VECTORES DE ACCIÓN PROSPECTIVA

Plantexamos a continuación unha escolma de actuacións prioritarias que cómpre desenvolver a curto e medio prazo para unha optimización real e efectiva da EIS nos contextos educacionais formalizados. Ditas liñas de actuación aparecen ubicadas dentro de tres áreas estratéxicas que posúen unha marcada incidencia sobre as características da acción educativa e que polo tanto atopan unha grande proxección sobre a orientación da educación hacia a superación da discriminación sexista. A maior parte de tales actuacións superan o ámbito estricto da provincia de Ourense e poden ser referidas ó contexto global da Comunidade Galega.

#### a. A acción dende a Administración Educativa:

En primeiro lugar cabe salienta-lo papel da Administración Educativa en tanto que axente responsable de diferentes funcións -organización, dotación, control...- que definen as características da activación e a eficacia real da acción educacional e que polo tanto inciden claramente sobre a propia equiparación de oportunidades desenvolvida dende a institución escolar (ROSALES, 1997).

Nesta dirección é función primordial da Administración o establecer directrices para orientar a acción educativa da escola hacia a equiparación (SALAS, 1994). É igualmente necesario que a Administración Educativa xestione e repercute nos centros escolares as diversas directrices internacionais, estatais ou autonómicas ó respecto da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos.

Cómpre tamén unha promoción da investigación que se centre en distintos aspectos das relacións entre sexismo e educación. Aquí acada unha especial saliencia a investigación baseada no protagonismo do propio profesorado. A promoción institucional do intercambio de puntos de

vista en relación á equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos -creación de foros, seminarios, etc.- difundindo posteriormente os resultados de tales actuacións revélase fundamental para calquera avance no desenvolvemento de prácticas equiparadoras e para a xeralización das mesmas.

É tamén fundamental a incentiva-la normalización, e de xeito especial no ensino primario, daqueles recursos didácticos que se basean nas tecnoloxías da información e da comunicación para o tratamento da EIS. Neste ámbito o esforzo ha de dirixirse tanto á dotación como á formación técnico-didáctica do profesorado.

Por último en relación a esta área de acción prospectiva é fundamental potencia-la orientación e o apoio ós centros escolares en relación co desenvolvemento de EIS. Será especialmente necesario incentiva-la colaboración da escola con aqueles órganos para a equiparación que posúen algunha proxección educativa (por exemplo, e dentro do ámbito galego, o *Seminario Permanente de Educación para a Igualdade*, dependente do *Servicio Galego da Igualdade*).

#### **b. As actuación dentro dos centros escolares:**

Cómpre sinalar que a acción coeducativa da escola ha de estar construída sobre a súa propia capacidade para dar sentido á práctica da EIS iniciada no seu interior. Por ista razón a institución escolar, seguindo as directrices de determinados organismos internacionais (ROSALES, 1999), ha de desenvolver unha constante interlocución coa comunidade e ha de estar disposta a colaborar na súa acción equiparadora con outros axentes comunitarios: *MRPs, Asociacións de Pais e Nais, entidades culturais ou de veciñanza, etc.* Só deste xeito se garante unha proxección real e significativa da equiparación de oportunidades entre os xéneros que se prolongue máis alá dos estritos límites do centro escolar.

Resulta tamén necesario que os mecanismos de relación entre institución familiar e centro escolar, explicitados nos PEC, permanezan eficazmente activados: xuntanzas, visitas de pais e nais á escola, participación das familias en actividades escolares ou extraescolares, etc. constitúen cauces a potenciar dende os centros escolares dada a súa notable incidencia sobre o significado e a eficacia global da EIS (RAMBLA, 2000). Igualmente os centros educativos deberán, contando cos apoios necesarios, promover ou colaborar con escolas estables de pais e nais para desenvolver aspectos relacionados coa equiparación entre ámbolos sexos.

Sería moi conveniente, por outra parte, a creación orgánica e a activación funcional de comisións específicas, a nivel de cada centro escolar, coa función de dinamizar distintos aspectos relacionados coa superación da discriminación sexista. Ditas comisións deberían incluír tanto ós representantes do profesorado como ós do alumnado aínda que tamén sería moi desexable a participación nas mesmas de representantes das familias e dos axentes sociais.

Un dos ámbitos preferentes de actuación en EIS dentro da institución escolar é, por mor da súa omnipresencia e polo seu valor sintomático, o dos usos da linguaxe. Neste eido será necesario traballar nos centros escolares polo progreso hacia usos lingüísticos que non discriminen nin oculten o feminino. As actuacións a este respecto han de dirixirse a distintos núcleos: interaccións verbais, rotulacións nos centros, comunicacións oficiais, etc. Esta esixencia con respecto á linguaxe deberá

de aparecer igualmente expresada no proxecto educativo. Loxicamente será necesario promocionar no ámbito dos centros escolares o coñecemento e a conseguinte aplicación das recomendacións que para un uso non sexista da linguaxe se teñen feito dende diversos órganos e institucións.

### c. Accións relacionadas coa formación do profesorado:

Cabe sinalar en primeiro lugar que a formación inicial destinada ó futuro profesorado ha de abordar nos seus currículos, en maior medida do que o fai na actualidade -e de xeito específico- a acción educativa para o traballo no eido da equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos.

Neste eido será necesario ademais incluír e diversificar alomenos, durante os vindeiros anos, actividades relacionadas coa educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos dentro dos sucesivos plans anuais que para a formación do profesorado sexan promovidos institucionalmente.

Así Galicia os Centros de Formación e Recursos -en tanto que axentes articuladores básicos da formación continuada do profesorado- deberán de regulariza-la oferta de actividades formativas referidas á EIS facendo operativa a descentralización xeográfica das mesmas. Cómpre que estes órganos potencien de xeito preferencial aquelas modalidades formativas autónomas e contextualizadas nos propios centros escolares dado que as mesmas respontan mellor ás necesidades que relacionadas coa EIS, son sentidas polo seu profesorado. Nesta mesma liña resulta conveniente que os centros de formación intenten establecer mecanismos de coordinación efectivos coas persoas responsables da formación en cada centro escolar tal e como quedou previsto no Decreto 245/1999.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENSO, C. e TARRÍO, J. A.** (1987): *La enseñanza en Orense*. Vigo, Alfer.
- BONAL, X.** (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona, Graó.
- ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J. M. e RODRÍGUEZ, J. L.** (1998): *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona, ICE-Horsori.
- FREIXAS, A. e LUQUE, A.** (1998): “¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa”, *Cultura y educación*, 9, pp. 51-62.
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA** (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid, S. M.
- OLIVEIRA, M.** (1998): *La educación sentimental*. Barcelona, Icaria.
- ORTEGA, F.** (1999): “Una identidad sin sujeto”, *Cultura y educación*, 14-15, pp. 129-145.
- RAMBLA, X.** (2000): “Tres preguntas sobre la coeducación en las etapas de infantil y primaria”, *Aula de Innovación Educativa*, 88, pp. 34-36.
- REQUEJO, A.** (1989): “A dimensión territorial no marco da realidade socioeducativa. Determinantes para un estudio socioafectivo: Ourense”. En REQUEJO, A. e CID, X. M. (Coords.): *Educación e Sociedade en Ourense*. Sada, Ed. do Castro, pp. 11-36.
- ROSALES, C.** (1997): “Temas transversales: revolución innovadora en la enseñanza”. En ROSALES, C (Dir.): *Aproximación a los temas transversales*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 17-32.
- ROSALES, C.** (1999): *Textos para la enseñanza de los temas transversales*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- SALAS, B.** (1994): *Orientaciones para la Elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro*, Bilbao-Bilbo, Maite Canal.
- XUNTA DE GALICIA** (2000): *Plan anual de formación do profesorado*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.