

EDUCACIÓN, XÉNERO E LECTURA

Conformar, Reformar, Transformar

EDUCACIÓN, XÉNERO E LECTURA

Conformar, Reformar, Transformar

Libro-Catálogo Exposición



Santiago de Compostela, 2023-2024



Índice

Educación, lectura e xénero. Unha exposición necesaria <i>Anxo M. Lorenzo Suárez</i>	9
Os valores da educación e a lectura en clave de xénero <i>José Antonio Caride, Santiago Yubero</i>	11
Revisando pasados na procura de mellores futuros <i>Rita Gradaílle, Antón Costa</i>	13
A España democrática: o lento progreso da coeducación La España democrática: el lento progreso de la coeducación <i>Marina Subirats</i>	15
O feminismo indispensable <i>Mónica Bar</i>	25
1. Visións estereotipadas nos libros de texto <i>Ana López Navajas</i> <i>Elisa Larrañaga</i> <i>Rocío Anguita Martínez</i>	33 34 36 38
2. Visións estereotipadas na literatura infantil e xuvenil <i>Montse Pena Presas</i> <i>Sandra Sánchez García</i> <i>Sabela Alvarez Núñez</i>	41 42 44 46
3. No camiño da educación en igualdade <i>Nanina Santos Castroviejo</i> <i>Camino Noya</i> <i>Rita Radl Philipp</i> <i>Ana María Pérez Rico</i> <i>María Luisa Abad</i> <i>Jorge García Marín</i> <i>Ana M.ª Porto Castro y M.ª Josefa Mosteiro García</i> <i>M.ª Inés García Seijo</i> <i>Sofía Riveiro Olveira</i> <i>Sonia F. Casal</i> <i>Manuel Bragado</i>	49 50 52 54 56 58 60 62 64 66 68 70
4. Construindo outros horizontes a través da educación literaria <i>María Pilar Jiménez Aleixandre</i> <i>Mariló Candedo</i> <i>Pilar Sampedro</i> <i>Leticia Costas</i> <i>Rosalía Fernández Rial</i> <i>Noelia Ibarra-Rius, Josep Ballester-Roca</i>	73 74 76 78 80 82 84
5. Contribución desde a Historia da Educación e das culturas <i>Mari A. Lires</i> <i>Margarita Ledo Andión</i> <i>María Xosé Agra Romero</i> <i>Victoria Robles Sanjuan</i> <i>M.ª del Carmen Agulló Díaz</i> <i>Teresa González Pérez</i> <i>Marta Pérez Pereiro</i> <i>Mariám Mariño Costales</i> <i>Olaia Fontal Merillas</i> <i>Xerardo Quintiá</i> <i>Patricia Porto Paderne</i> <i>Encarna Otero</i> <i>Nieves Herrero</i>	87 88 92 94 96 98 100 104 106 108 110 112 114 116
Referencias Bibliográficas	119

Educación, lectura e xénero. Unha exposición necesaria

Anxo M. Lorenzo Suárez
Director xeral de Cultura
Xunta de Galicia

A exposición *Educación, lectura e xénero. Conformar, reformar, transformar* mostra a evolución diacrónica e a situación presente da educación a partir da lectura e do xénero como vectores que constatan os importantes cambios polos que tales prácticas transitaron desde mediados do século XIX.

A educación en Galicia evolucionou considerablemente, pasando dun sistema tradicional a outro máis integrador e equitativo. Avanzouse, por exemplo, na promoción da igualdade de xénero nas aulas ou na eliminación dos estereotipos de xénero nos libros de texto. Para mudar esta situación activáronse diversos tipos de dinámicas: de carácter social, co impulso de procesos reivindicativos de fasquía cívica; de carácter institucional, coa creación de marcos de traballo e investimentos públicos; e de carácter académico, orientado á imprescindible formación e investigación.

Sabemos que a lectura xoga un papel crucial neste proceso, porque constatamos que o fomento da lectura dende idades temperás é crucial para o desenvolvemento intelectual e emocional das persoas. En Galicia, por exemplo, implantáronse programas de lectura inclusiva que promoven a diversidade de xénero na literatura infantil e xuvenil. E as bibliotecas escolares creáronse cunha gran variedade de materiais que reflicten esa diversidade de identidades de xénero, permitindo que o alumnado se identifique cos personaxes e teña experiencias enriquecedoras.

Non obstante, somos conscientes de que aínda quedan retos por superar. Aínda que as políticas de igualdade de xénero se integraron no currículo escolar para garantir que nenas e nenos teñan as mesmas oportunidades educativas, é necesario seguir sensibilizando á sociedade galega sobre a importancia da igualdade de xénero na educación, e coa lectura como un dos instrumentos para acadar esa finalidade.

Finalmente, a promoción dunha educación inclusiva e equitativa que fomenta a lectura como ferramenta de empoderamento semella fundamental para construír unha sociedade máis xusta e libre de todo tipo de estereotipos, entre eles os de xénero. Agradecemos e recoñecemos o traballo desenvolvido polos comisarios da mostra, Rita Gradaílle e Antón Costa Rico, así como polos profesores José Antonio Caride e Santiago Yubero, no contexto das actividades do grupo de investigación Sepa-Interea, para presentar o balance que se desprende desta mostra, que permite avanzarmos na imprescindible sensibilización arredor dos ditos obxectivos educativos propios dunha sociedade do século XXI.

Os valores da educación e a lectura en clave de xénero

José Antonio Caride
Santiago Yubero

A educación e a lectura, nos seus múltiples modos de concretarse na vida cotiá das persoas e das sociedades, teñen adquirido significados -simbólicos e materiais- impensables ata fai poucas décadas, abrindo o pensamento e o coñecemento a unha variada gama de oportunidades pedagóxicas, culturais, convivenciais... outorgándolle á perspectiva de xénero unha especial relevancia.

Neste sentido, e sen que se poidan obviar os contextos nos que, historicamente, emerxeron e se proxectaron as teorías e as prácticas educativas, nin o estimable potencial formativo que cabe atribuírlles aos dispositivos que median entre a escritura a lectura, indo da creatividade nas palabras ou na ilustración gráfica á súa edición nos textos literarios, escolares, curriculares, etc. debe salientarse o importante protagonismo de quen, individual ou colectivamente, ten comprometido o seu quefacer cívico e pedagóxico con propostas e iniciativas decididamente orientadas a mudar as realidades herdadas; e, con elas, a facernos partícipes de valores, sentimentos, actitudes, comportamentos, reivindicacións, etc. que alenten a construción dun futuro máis democrático, xusto, pacífico, sostible, saudable, solidario, cooperativo, equitativo, inclusivo...

Trátase dunha misión de amplas avenidas pedagóxicas e sociais, na que todas as educacións están chamadas a contribuír decisivamente: dende a infancia ata a vellez, nas escolas e nas familias, nas comunidades rurais e nas cidades, nas aulas universitarias e nas redes dixitais... sendo consecuentes cos principios éticos que declaran o seu máis pleno respecto aos dereitos e deberes que nos dignifican como seres humanos, sen distinción.

A exposición, na converxencia da memoria coa historia que teñen trazado a **educación**, o **xénero** e a **lectura** -poñendo a énfase no rol que se lles ten asignado ás mulleres en boa parte da literatura infantil-xuvenil e dos libros de texto escolares- convida a que así sexa. Mesmo nas palabras cando os valores da educación e da lectura en clave de xénero permiten distinguir con nitidez entre a formación que *conforma* ou simplemente *reforma*, perpetuando as discriminacións e os estereotipos, e a que *transforma*, procurando lecturas do mundo sustentadas por ensinanzas e aprendizaxes que sexan moito máis congruentes coa vida en toda a súa diversidade.

Revisando pasados na procura de mellores futuros

Rita Gradaílle
Antón Costa

Recoñecemos como iguais sendo diferentes, tendo na dignidade e na equidade dous soportes cívicos esenciais das nosas sociedades, sitúanos ante ideais, expectativas, reivindicacións, iniciativas, realidades... longo tempo acariñadas pola educación, con frecuencia contrariadas polas inxustas e inxustificadas circunstancias nas que teñen lexitimado, reproducido ou perpetuado historicamente as desigualdades económicas, culturais, sociais, etc.

Lonxe do que cabería agardar, teñen adquirido unha especial relevancia na educación dos homes e das mulleres, xa desde a primeira infancia, aboando a segregación, o machismo, os estereotipos, as dependencias... coas que se impide, condiciona ou limita a construción dunha efectiva igualdade de oportunidades, non só educativas senón tamén sociais, en clave de xénero.

Evidénciase nos modos de educar, instruír e/ou de desenvolver os procesos de ensinanza-aprendizaxe nas aulas, a socialización e a formación nas familias, a atribución de roles nas interaccións sociais, nos vínculos comunitarios. Tamén nas obras literarias e nos libros de texto, testemuñas directas dos dispositivos empregados para **“conformar”**, **“reformular”** e ou **“transformar”** o pasado herdado e/ou, alternativamente, de procurar mellores futuros. Neles situamos o desafío que supón dotarnos de discursos, prácticas, estratexias educativas, etc. con capacidade para promover a igualdade de xénero que nos debemos, pedagóxica e socialmente.

A exposición que presentamos aspira a contribuír, tanto como sexa posible, a conseguilo.

A España democrática: o lento progreso da coeducación

La España democrática: el lento progreso de la coeducación

Marina Subirats

Converter a educación española impartida nas escolas, institutos e universidades nunha educación coeducativa está a ser un proceso longo e lento. Moito se falou de coeducación, pero poucos foron os cambios reais, a pesar dalgunhas leis favorables á súa implantación e a pesar da implicación dun gran número de docentes, especialmente mestras, profesoras e investigadoras, que se esforzaron en introducir na docencia elementos coeducativos que permitisen ás nenas e raparigas atopar referentes académicos de mulleres que abriron camiños no coñecemento, nas artes, na literatura ou nas ciencias. Moito se falou de coeducación, pero progresouse pouco a respecto do que sería necesario realizar. E, con todo, España partía, ao comezo da etapa democrática, dunha situación tan lamentable, en relación coa educación das mulleres, que hai que aplaudir os enormes cambios que se produciron, ao mesmo tempo que sinalamos as grandes deficiencias aínda existentes¹.

¹ A fin de alixerar o texto omitín as referencias bibliográficas relativas aos diversos estudos que, ao longo de máis de 40 anos, se foron realizando sobre a educación das mulleres en España e a coeducación. Para unha bibliografía ampla e unha colección dos meus propios artigos e contribucións sobre o tema pode consultarse Subirats, M. (2021) *Educación ás mulleres. Construír a mirada coeducativa*. Edicións Universidade de Valladolid.

Convertir la educación española impartida en escuelas, institutos y universidades en una educación coeducativa está siendo un proceso largo y lento. Mucho se ha hablado de coeducación, pero pocos han sido los cambios reales, a pesar de algunas leyes favorables a su implantación y de la implicación de un gran número de profesorado, especialmente maestras, profesoras e investigadoras, que se han esforzado en introducir en la docencia elementos coeducativos que permitieran a las niñas y muchachas encontrar referentes académicos de mujeres que abrieron caminos en el conocimiento, las artes, la literatura, las ciencias. Mucho se ha hablado de coeducación, pero poco se ha progresado respecto a lo que sería necesario realizar. Y, con todo, España partía, al inicio de la etapa democrática, de una situación tan lamentable, en relación con la educación de las mujeres, que hay que aplaudir los enormes cambios que se han producido, al mismo tiempo que señalamos las grandes deficiencias todavía existentes¹.

¹ A fin de aligerar el texto he omitido las referencias bibliográficas relativas a los diversos estudios que, a lo largo de más de 40 años, se han ido realizando sobre la educación de las mujeres en España y la coeducación. Para una bibliografía amplia y una colección de mis propios artículos y contribuciones sobre el tema puede consultarse Subirats, M. (2021) *Educación a las mujeres. Construir la mirada coeducativa*. Ediciones Universidad de Valladolid.

A herdanza do franquismo: a muller como ama de casa

A II República (1931-1939) deu un gran impulso á educación das mulleres, e fíxoo a través do concepto de coeducación, que, en aquel momento, tiña como principal instrumento a escola mixta. Anteriormente predominara o modelo de escola segregada, isto é, as escolas de nenos e as de nenas, nas que estas apenas aprendían a ler. En 1900, máis do 60% das españolas eran analfabetas; para superar esta situación propúxose que as escolas fosen mixtas, é dicir, que nenos e nenas asistisen aos mesmos centros e tivesen uns programas similares. O esforzo da II República neste ámbito foi enorme, hai que lembralo. Pero en 1936 e en 1939 todo iso desapareceu, as escolas mixtas foron prohibidas e o programa educativo das nenas foi de novo o tradicional: labores, rezos, algo de lectura e de escritura e as regras elementais do cálculo. Todo iso nunha escola pública totalmente deficiente e carente de medios.

Como era previsible, o nivel educativo das españolas aínda decaeu máis; ata chegar aos anos sesenta, en que xa o país estaba a cambiar e necesitábanse maiores niveis educativos da poboación, o que deu lugar a que se aprobase a Lei Xeral de Educación en 1970. E esta lei, que en moitos aspectos presentaba unha modernización do sistema educativo español, contribuíu a eliminar calquera discriminación da poboación estudantil, entre elas a discriminación por razón de sexo. Iso supuxo o comezo do regreso á escola mixta, que se foi desenvolvendo ao longo dos anos setenta, e que foi un primeiro paso para avanzar cara á coeducación. Unha escola mixta con poucas excepcións, algunhas escolas relixiosas, que aínda agora seguen segregando por sexos en escolas diferenciadas.

Os avances coeducativos no tempo da democracia: o crecemento estatístico educativo das mulleres e a pervivencia de formas de discriminación

A implantación da escola mixta supuxo un rápido avance de nivel educativo das mulleres españolas. Significativamente, xa o ano 1976 –Franco morreu en 1975– as rapazas foron maioritarias como estudantes do bacharelato, e na década dos 80 pasaron a ser maioritarias en todos os niveis educativos, fóra da Formación Profesional e das Escolas Técnicas Superiores, centros nos que aínda hoxe seguen sendo minoritarias.

Este enorme salto educativo das mulleres españolas pareceu borrar todo tipo de discriminación por razón

La herencia del franquismo: la mujer como ama de casa

La II República (1931-1939) dio un gran impulso a la educación de las mujeres, y lo hizo a través del concepto de coeducación, que, en aquel momento, tenía como principal instrumento la escuela mixta. Anteriormente había predominado el modelo de escuela segregada, las escuelas de niños y las de niñas, en las que éstas apenas aprendían a leer. En 1900, más del 60% de las españolas eran analfabetas; para superar esta situación se propuso que las escuelas fueran mixtas, es decir, que niños y niñas asistieran a los mismos centros y tuvieran unos programas similares. El esfuerzo de la II República en este ámbito fue enorme, hay que recordarlo. Pero en 1936 y en 1939 todo ello desapareció, las escuelas mixtas fueron prohibidas y el programa educativo de las niñas fue de nuevo el tradicional: labores, rezos, algo de lectura y de escritura y las reglas elementales del cálculo. Todo ello en una escuela pública totalmente deficiente y carente de medios.

Como era previsible, el nivel educativo de las españolas decayó aún; hasta llegar a los años sesenta, en que ya el país estaba cambiando y se necesitaban mayores niveles educativos de la población, lo que dio lugar a que se aprobara la Ley General de Educación en 1970. Y esta ley, que en muchos aspectos presentaba una modernización del sistema educativo español, contribuía a eliminar cualquier discriminación de la población estudiantil, entre ellas la discriminación por razón de sexo. Ello supuso el comienzo del regreso a la escuela mixta, que se fue desarrollando a lo largo de los años setenta, y que fue un primer paso para avanzar hacia la coeducación. Una escuela mixta con pocas excepciones, algunas escuelas religiosas, que aún ahora siguen segregando por sexos en escuelas diferenciadas.

Los avances coeducativos en la democracia: el crecimiento educativo de las mujeres y la pervivencia de formas de discriminación

La implantación de la escuela mixta supuso un rápido avance de nivel educativo de las mujeres españolas. Significativamente, ya el año 1976 –Franco murió en 1975– las chicas fueron mayoritarias como estudiantes del bachillerato, y en la década de los 80 pasan a ser mayoritarias en todos los niveles educativos, a excepción de la Formación Profesional y de las Escuelas Técnicas Superiores, centros en los que aún hoy siguen siendo minoritarias.

de sexo na educación. Pero cara a finais da década dos setenta e primeiros oitenta, cun movemento feminista crecente, xurdiu a pregunta, especialmente entre as mestras e profesoras: é realmente coeducativa a educación en España? É suficiente o avance dos niveis académicos de nenas e raparigas para pensar que, efectivamente, xa alcanzamos os obxectivos que está a marcar o feminismo para a coeducación? E esta pregunta supuxo o inicio dunha serie de investigacións e de cambios nalgúns centros escolares, que puxeron ao descuberto cales eran os problemas aínda existentes e cales debían ser, por tanto, os novos obxectivos do traballo coeducativo.

Para dicilo en forma sintética, –aínda que a formulación naquel momento non era tan precisa como no presente, dado que faltaba aínda moita investigación empírica para comprender que é o que realmente sucedía nos centros educativos–, en síntese, pois, o que foi aparecendo foi o seguinte: o sistema educativo, desde a educación primaria ata a universidade, foi construído para a educación dos homes, con diferenzas segundo a súa pertenza ás diversas clases sociais, por suposto, pero pensando nos homes e nas súas necesidades de coñecer e manexar un conxunto de coñecementos.

É, por tanto, un sistema androcéntrico. O que se consegue coa escola mixta é que as mulleres poidan tamén acceder aos coñecementos que foron prescritos para os homes, é dicir, a unha cultura e unhas prácticas escolares androcéntricas. Iso permite ás mulleres alcanzar títulos académicos. Pero, ao mesmo tempo, a través do seu paso polo sistema educativo, as mulleres adquiren conciencia de non ser protagonistas da historia, de ser “o segundo sexo”, con pouca presenza e pouca voz no mundo académico. Hai, por tanto, no sistema educativo, un elemento de transmisión do lugar secundario das mulleres no mundo, e especialmente no ámbito público, o que dirixe e ordena as sociedades.

Así pois, a partir dos anos oitenta fomos descubriendo que o sistema educativo español, do mesmo xeito que o de todos os países do mundo, por outra banda –algúns dos cales tamén comezaron a analizar o androcentrismo educativo nesa época–, é un sistema discriminatorio para as mulleres; non o é en relación ao acceso, que se converteu en universal ata os 16 anos. Quedan, con todo, algúns casos que deben ser controlados basicamente polos concellos: vemos que as nenas de determinadas etnias, como no caso das xitanas ou algunhas musulmás, deixan de asistir á escola cando

Este enorme salto educativo de las mujeres españolas pareció borrar todo tipo de discriminación por razón de sexo en la educación. Pero hacia finales de la década de los setenta y primeros ochenta, con un movimiento feminista creciente, surgió la pregunta, especialmente entre las maestras y profesoras: ¿es realmente coeducativa la educación en España? ¿Es suficiente el avance de los niveles académicos de niñas y muchachas para pensar que, efectivamente, ya hemos alcanzado los objetivos que está marcando el feminismo para la coeducación? Y esta pregunta supuso el inicio de una serie de investigaciones y de cambios en algunos centros escolares, que pusieron al descubierto cuales eran los problemas aún existentes y cuales debían ser, por lo tanto, los nuevos objetivos del trabajo coeducativo.

Para decirlo en forma sintética, –aunque la formulación en aquel momento no era tan precisa como en el presente, dado que faltaba todavía mucha investigación empírica para comprender que es lo que realmente sucedía en los centros educativos–, en síntesis, pues, lo que fue apareciendo fue lo siguiente: el sistema educativo, de la primaria a la Universidad, fue construido para la educación de los hombres, con diferencias según su pertenencia a las diversas clases sociales, por supuesto, pero pensando en los hombres y en sus necesidades de conocer y manejar un conjunto de conocimientos.

Es, por lo tanto, un sistema androcéntrico. Lo que se consigue con la escuela mixta es que las mujeres puedan también acceder a los conocimientos que han sido prescritos para los hombres, es decir, a una cultura y unas prácticas escolares androcéntricas. Ello permite a las mujeres alcanzar títulos académicos. Pero, al mismo tiempo, a través de su paso por el sistema educativo, las mujeres adquieran también conciencia de no ser protagonistas de la historia, de ser “el segundo sexo”, con poca presencia y poca voz en el mundo académico. Hay, por lo tanto, en el sistema educativo, un elemento de transmisión del lugar secundario de las mujeres en el mundo, y especialmente en el ámbito público, el que dirige y ordena las sociedades.

Así pues, a partir de los años ochenta fuimos descubriendo que el sistema educativo español, al igual que el de todos los países del mundo, por otra parte, algunos de los cuales también comenzaron a analizar el androcentrismo educativo en esa época, es un sistema discriminatorio para las mujeres; no lo es en relación al acceso, que se ha convertido en universal hasta los 16 años. Quedan algunos casos que deben ser con-

chegan á idade da puberdade. Son casos lamentables, que non poden xustificarse por razóns relixiosas ou culturais, dado que son nenas que viven en España e necesitan ter o nivel educativo que lles permita traballar e desenvolverse no noso país de acordo con os nosos estándares culturais.

Tampouco nos niveis educativos alcanzados observamos discriminación; antes ao contrario, as raparigas son maioritarias como estudantes e licenciadas universitarias, terminan os estudos en menos tempo que os mozos e teñen un maior nivel de aprobados ao remate da ESO. En todo caso, os logros das mulleres tardaron máis en facerse realidade no máis alto nivel educativo, o do doutoramento, e hai só poucos anos que se observa a paridade neste grao académico.

E, con todo, a discriminación persiste, dada toda a estrutura androcéntrica da educación española. Un androcentrismo que se manifesta en toda a cultura académica, na que as mulleres están infrarrepresentadas como autoras ou simplemente como seres humanos; na que se segue transmitindo o pensamento de filósofos ou historiadores impregnado de misoxinia; na que se ignora toda a achega das mulleres á vida da humanidade e ao seu mantemento. Nunha palabra, na que as estudantes non atopan referentes sobre o rol das mulleres nin na cultura nin na historia, e só se transmite o carácter auxiliar das mulleres, en tanto que reprodutoras e coidadoras.

A discriminación persiste, tamén, en todo o que se denominou “currículum oculto”, é dicir, todos os intercambios non pautados que se producen nos centros escolares: xogos, uso dos espazos, atención do profesorado, escoita de comentarios diferenciada a nenos e a nenas, importancia das actividades segundo a súa vinculación a un ou outro xénero, valoración de imaxes masculinas ou femininas, dirección dos centros e mostras de autoridade, distinta valoración dos logros académicos en función do sexo, atribución dun distinto protagonismo nas aulas e nos patios... e así un longo etcétera que foi detallado a través de diversas investigacións, e que hoxe comezamos a coñecer con certo nivel de detalle.

E existe aínda un terceiro nivel discriminatorio que está a ser cada vez máis importante: o exercicio da violencia, e da violencia sexual, sobre as mozas. Trátase dun aspecto que está a incrementar a súa frecuencia, especialmente ao producirse unha liberalización da sexualidade sen que paralelamente se establecera dun

trolados basicamente por los ayuntamientos: vemos que las niñas de determinadas etnias, como en el caso de las gitanas o algunas musulmanas, dejan de asistir a la escuela cuando llegan a la edad de la pubertad. Son casos lamentables, que no pueden justificarse por razones religiosas o culturales, dado que son niñas que viven en España y necesitan tener el nivel educativo que les permita trabajar y desenvolverse en nuestro país de acuerdo con nuestros estándares culturales.

Tampoco en los niveles educativos alcanzados se observa discriminación; antes al contrario, las muchachas son mayoritarias como estudiantes y licenciadas universitarias, terminan los estudios en menos tiempo que los chicos y tienen un mayor nivel de aprobados al término de la ESO. Al más alto nivel educativo, el del doctorado, los logros de las mujeres han tardado más en hacerse realidad, y hace sólo pocos años que se observa la paridad en este grado académico.

Y sin embargo la discriminación persiste, dada toda la estructura androcéntrica de la educación española. Un androcentrismo que se manifiesta en toda la cultura académica, en la que las mujeres están infrarrepresentadas² como autoras o simplemente como seres humanos; en la que se sigue transmitiendo el pensamiento de filósofos o historiadores impregnado de misoginia; en la que se ignora toda la aportación de las mujeres a la vida de la humanidad y a su mantenimiento. En una palabra, en la que las estudiantes no encuentran referentes sobre el rol de las mujeres ni en la cultura ni en la historia, y sólo se trasmite el carácter auxiliar de las mujeres, en tanto que reproductoras y cuidadoras.

Y la discriminación persiste también en todo lo que se ha denominado “currículum oculto”, es decir, todos los intercambios no pautados que se producen en los centros escolares: juegos, uso de los espacios, atención del profesorado, escucha de comentarios diferenciada a niños y a niñas, importancia de las actividades según su vinculación a uno u otro género, valoración de imágenes masculinas o femininas, dirección de los centros y muestras de autoridad, distinta valoración de los logros académicos en función del sexo, atribución de un dis-

² Diversos estudios han analizado los libros de texto en distintos niveles educativos y han puesto de relieve la ausencia de las mujeres, tanto en sus aportaciones al conocimiento como en su presencia en la historia y en la sociedad; y también el carácter misógino de la literatura académica, a través del análisis de las obras de grandes filósofos, por ejemplo, que responden al pensamiento de su tiempo, pero que siguen impartándose sin la crítica correspondiente en este momento.

modo suficiente a educación afectivo-sexual. Temos moitos elementos que nos mostran a aceleración da agresividade masculina, mesmo en idades inferiores aos 16 anos, e a imposición de pautas de relación sexual baseadas nas aprendizaxes a través da pornografía, algo fronte ao cal as mozas teñen pouca capacidade de resistencia, entre outras cousas porque se xoga sobre a base da chantaxe afectiva á cal elas son moi sensibles.

Todas estas características, que foron aflorando a partir dos anos oitenta, mostraron a necesidade de profundar na coeducación para ir máis aló da escola mixta; evidentemente, esta debe manterse, e hai que ter moito coidado coas propostas procedentes xeralmente das institucións relixiosas, de volver á separación de sexos no mundo educativo: a escola mixta é garantía de avances educativos para as mulleres, e de avance civilizatorio para os homes; é pois unha conquista que debe permanecer. Pero non é suficiente, porque segue tendo unha base sexista e androcéntrica, dado que está impregnada dunha cultura misóxina. Por tanto, é a cultura mesma a que debe cambiar. E é de suma importancia que cambie a cultura académica, que é a que, en última instancia, adoita lexitimar todas as propostas educativas e ser vista como fonte de coñecemento certo. Só se van desaparecendo os elementos de clara misoxinia e van incorporándose á educación elementos culturais procedentes dunha cultura de mulleres que nunca foi recoñecida pero que é a base civilizatoria máis potente que temos, lograremos unha cultura andróxina, é dicir, que transmita ás novas xeracións as achegas de homes e de mulleres á vida humana e á conservación da natureza a través dos tempos. Só así as futuras nenas e mulleres verán recoñecido o seu papel na humanidade e na historia, poderán sentirse orgullosas del e abandonar os déficits de autoestima e a tendencia á culpabilidade que aínda hoxe observamos que padecen, como parte da herdanza misóxina na que foron educadas.

As accións para impulsar a coeducación: leis e políticas educativas

A medida que ía facéndose evidente que seguía existindo un profundo androcentrismo no sistema educativo español producíronse intentos de cambio. Intentos que proceden de dous sectores: en primeiro lugar, e como motor do proceso, das mestras e profesoras decididas a levar a cabo este cambio cultural en favor das nenas e dunha coeducación real; en segundo lugar, por parte das institucións, que actuaron de diversos modos.

tinto protagonismo en las aulas y en los patios... y así un largo etcétera que ha sido detallado a través de diversas investigaciones, y que hoy comenzamos a conocer con cierto nivel de detalle.

Y existe aún un tercer nivel discriminatorio que está siendo cada vez más importante: el ejercicio de la violencia, y de la violencia sexual, sobre las chicas. Se trata de un aspecto que está incrementando su frecuencia, especialmente al producirse una liberalización de la sexualidad sin que paralelamente se haya establecido de un modo suficiente la educación afectivo-sexual. Tenemos muchos elementos que nos muestran la aceleración de la agresividad masculina, incluso en edades inferiores a los 16 años, y la imposición de pautas de relación sexual basadas en los aprendizajes a través de la pornografía, algo frente a lo cual las chicas tienen poca capacidad de resistencia, entre otras cosas porque se juega sobre la base del chantaje afectivo al cual ellas son muy sensibles.

Todas estas características, que han ido aflorando a partir de los años ochenta, han mostrado la necesidad de profundizar en la coeducación para ir más allá de la escuela mixta; evidentemente, ésta debe mantenerse, y hay que tener mucho cuidado con las propuestas procedentes generalmente de las instituciones religiosas, de volver a la separación de sexos en el mundo educativo: la escuela mixta es garantía de avances educativos para las mujeres, y de avance civilizatorio para los hombres; es pues una conquista que debe permanecer. Pero no es suficiente, porque sigue teniendo una base sexista y androcéntrica, dado que está impregnada de una cultura misógina. Por lo tanto, es la cultura misma la que debe cambiar. Y es de suma importancia que cambie la cultura académica, que es la que, en última instancia, suele legítimar todas las propuestas educativas y ser vista como fuente de conocimiento cierto. Sólo si van desapareciendo los elementos de clara misoginia y van incorporándose a la educación elementos culturales procedentes de una cultura de mujeres que nunca fue reconocida pero que es la base civilizatoria más potente que tenemos, lograremos una cultura andrógina, es decir, que transmita a las nuevas generaciones las aportaciones de hombres y de mujeres a la vida humana y a la conservación de la naturaleza a través de los tiempos. Sólo así las futuras niñas y mujeres verán reconocido su papel en la humanidad y en la historia, podrán sentirse orgullosas de él y abandonar los déficits de autoestima y la tendencia a la culpabilidad que todavía hoy observamos que padecen,

Vexamos para comezar algunhas das accións realizadas desde as institucións e un certo balance do logrado.

Dado que non podemos aquí entrar nas particularidades de cada Autonomía –e, dito sexa de paso, que non coñezo en profundidade o que ocorreu en Galicia– vou referir fundamentalmente ás medidas de ámbito estatal en prol da coeducación, que se plasmaron, basicamente, nun conxunto de leis, en xeral de dubidoso cumprimento. Vexamos cales foron as principais: LOGSE, LOCE, LOE, LOECE, LOMLOE, Lei contra a violencia de xénero de 2004 e Lei pola Igualdade de 2007.

Polo que respecta ás leis educativas, –as cinco primeiras citadas– a que planteaba un cambio maior e nunha forma máis adecuada foi a LOGSE, na cal se establecía, con indubidable acerto, que a educación pola igualdade debía ser un eixo transversal que modificase os contidos e materiais de todo o currículo. Efectivamente, explicar a igualdade desde o punto de vista legal ou sociolóxico, pero como un coñecemento abstracto máis, pode ser útil, pero non modifica as actitudes nin os hábitos xa adquiridos polo alumnado. É un cambio de mentalidade o que se requiría, un cambio que abarcase toda a vida escolar. A LOGSE así o expuxo, pero chocou con dous obstáculos: o primeiro deles foi a inexistencia dun modelo curricular que definise unha metodoloxía para as transversais, de modo que o profesorado non soubo como abordalo, dado que o conxunto da docencia seguía dominado pola lóxica curricular básica, a división por materias con contidos moi definidos en cada nivel educativo².

O segundo obstáculo foi a brevidade de aplicación da LOGSE. Segundo me comentou Maravall, o ministro de educación que a impulsaba, tratábase dunha lei pensada para durar 50 anos e ir introducindo paulatinamente os cambios. Non foi así: a chegada dos gobernos do PP (1996-2004) supuxo o desmantelamento da LOGSE e un retroceso nas formulacións educativas, que se plas-

como parte de la herencia misógina en la que han sido educadas.

Las acciones para impulsar la coeducación: leyes y políticas educativas

A medida que iba haciéndose evidente que seguía existiendo un profundo bias androcéntrico en el sistema educativo español se han producido intentos de cambio. Intentos que proceden de dos sectores: en primer lugar, y como motor del proceso, de las maestras y profesoras decididas a llevar a cabo este cambio cultural en favor de las niñas y de una coeducación real; en segundo lugar, por parte de las instituciones, que han actuado de diversos modos. Veamos para comenzar algunas de las acciones realizadas desde las instituciones y un cierto balance de lo logrado.

Dado que no podemos aquí entrar en las particularidades de cada Autonomía –y, dicho sea de paso, que no conozco en profundidad lo que ha ocurrido en Galicia– me voy a referir fundamentalmente a las medidas de ámbito estatal en pro de la coeducación, que se han plasmado, básicamente, en un conjunto de leyes, en general de dudoso cumplimiento. Veamos cuales han sido las principales: LOGSE, LOCE, LOE, LOECE, LOMLOE, Ley contra la violencia de género de 2004 y Ley por la Igualdad de 2007.

Por lo que respecta a las leyes educativas, –las cinco primeras citadas– la que planteaba un cambio mayor y en una forma más adecuada fue la LOGSE, en la cual se establecía, con indudable acierto, que la educación por la igualdad debía ser un eje transversal que modificara los contenidos y materiales de todo el currículum. Efectivamente, explicar la igualdad desde el punto de vista legal o sociológico, pero como un conocimiento abstracto más, puede ser útil, pero no modifica las actitudes ni los hábitos ya adquiridos por el alumnado. Es un cambio de mentalidad lo que se requería, y un cambio que abarcara toda la vida escolar. La LOGSE así lo planteó, pero chocó con dos obstáculos: el primero de ellos fue la inexistencia de un modelo curricular que definiera una metodología para las transversales, de modo que el profesorado no supo cómo abordarlo, dado que el conjunto de la docencia seguía dominado por la lógica curricular básica, la división por materias con contenidos muy definidos en cada nivel educativo³.

³ A escala anecdótica, pero que ilustra esta situación. Hacia 1995 era yo directora del Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales. En aquel momento se estaban definiendo

mou na LOCE, contraria a toda forma de coeducación. Unha lei que, con todo, non chegou a aplicarse porque xa en 2004 cambiou o partido no goberno.

O goberno socialista que substituíu ao do PP (2004-2011) foi moito máis comedido en relación á coeducación na lexislación educativa. A LOE presentouse como unha modificación da LOCE, e o que prevía neste ámbito era incluír o coñecemento da igualdade entre homes e mulleres nunha materia chamada “Educación para a cidadanía”, na que se prevían contidos moi diversos, de coñecemento da democracia, da Constitución, da U.E. etc., xunto ao tema de igualdade. Unha formulación, por tanto, estritamente libresco, moi inferior á da LOGSE. Pero que nin aínda así logrou chegar adecuadamente ás escolas, dado que tanto a Igrexa como o PP, frustrado polo fracaso da LOCE, combateron esta materia desde o primeiro momento e trataron de desnaturalizar os seus contidos.

Porén, a etapa do goberno Zapatero representou un avance legal para a coeducación, a través de dúas leis nas que se incluíron medidas destinadas á educación: a Lei contra a violencia de xénero de 2004 e a Lei de igualdade de 2007. En ambas as leis detállanse unha serie de medidas tanto para o cambio cultural, por exemplo as relativas á necesidade de cambio nos libros de texto, como en atención aos dispositivos para impulsar o cambio, por exemplo a través de que unha persoa en cada consello escolar se encargara de formar ao conxunto do persoal e de impulsar as medida contidas na lei. De novo, unhas medidas que, na súa maioría, non foron implementadas, e por tanto non obtiveron os resultados esperados.

Finalmente, a Lei Wert, ou LOECE, de triste recordo, non foi senón un intento de retroceso en todas as formulacións escolares; nada, por suposto, que implicase avances na coeducación; e chegamos á LOMLOE, a lei educativa vixente neste momento, que integra unha parte importante das formulacións coeducativas, entre elas a implantación dunha educación afectivo-sexual que a sociedade española necesita con tremenda urxencia, dada unha liberalización dos hábitos sexuais que non estivo acompañada da necesaria formación das xeracións novas neste ámbito. Pero a LOMLOE, cuxa implantación se viu dificultada pola pandemia, non foi aínda plenamente desenvolvida nos centros educativos e por tanto non sabemos ata que punto permitirá os cambios necesarios. En calquera caso, ten a vantaxe

El segundo obstáculo fue la brevedad de aplicación de la LOGSE. Según me comentó Maravall, el ministro de educación que la había impulsado, se trataba de una ley pensada para durar 50 años e ir introduciendo paulatinamente los cambios. No fue así: la llegada de los gobiernos del PP (1996-2004) supuso el desmantelamiento de la LOGSE y un retroceso en los planteamientos educativos, que se plasmó en la LOCE, contraria a toda forma de coeducación. Una ley que, sin embargo, no llegó a aplicarse porque ya en 2004 cambió el partido en el gobierno.

El gobierno socialista que substituyó al del PP (2004-2011) fue mucho más prudente en relación a la coeducación en la legislación educativa. La LOE se presentó como una modificación de la LOCE, y lo que preveía en este ámbito era incluir el conocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres en una materia llamada “Educación para la ciudadanía”, en la que se prevían contenidos muy diversos, de conocimiento de la democracia, de la Constitución, de la U.E., etc., junto al tema de igualdad. Un planteamiento, por tanto, estrictamente libresco, muy inferior al de la LOGSE. Pero que ni aun así logró llegar adecuadamente a las escuelas, dado que tanto la Iglesia como el PP, frustrado por el fracaso de la LOCE, combatieron esta materia desde el primer momento y trataron de desnaturalizar sus contenidos.

Sin embargo, la etapa del gobierno Zapatero representó un avance legal para la coeducación, a través de dos leyes en las que se incluyeron medidas destinadas a la educación: la Ley contra la violencia de Género de 2004 y la Ley de Igualdad de 2007. En ambas leyes se detallan una serie de medidas tanto para el cambio cultural, por ejemplo las relativas a la necesidad de cambio en los libros de texto, como a los dispositivos para impulsar el cambio, por ejemplo a través de que una persona en cada consejo escolar se encargue de formar al conjunto del personal y de impulsar las medida contenidas en la ley. De nuevo, unas medidas que,

los contenidos y métodos de la LOGSE a través de lo que se llamó “las cajas rojas”. La idea de las transversales figuraba ya por tanto entre las innovaciones de la LOGSE. En un momento dado fui llamada por el equipo ministerial de Educación que llevaba a cabo las precisiones sobre la LOGSE para que les contara qué significaba la transversalidad y como llevarla a cabo. Mi sorpresa fue indescriptible, pero este hecho me convenció de que en aquel momento era imposible llevar a las escuelas españolas, de modo inmediato, una manera de trabajar distinta a la que se había inculcado y utilizado desde 1970.

de crear as condicións legais para que estes cambios poidan producirse.

A acción do profesorado: cara o cambio coeducativo

Se os avances na coeducación foron escasos a partir da acción institucional –con algunhas excepcións a nivel autonómico, nas que non vou entrar aquí– os impulsos desde a sociedade civil foron moito máis numerosos e frutíferos. Especialmente mestras, profesoras, investigadoras, pero tamén nalgúns casos concellos ou asociacións de nais e pais impulsaron accións para avanzar na coeducación, con plans de traballo, cursos de formación, materiais de referencia, novos contos infantís, investigacións sobre a situación, conferencias, talleres, encontros, debates,... para facer efectivo un cambio cultural que, a medida que ía pasando o tempo, se facía máis e máis urxente.

Que tipo de cambio cultural? Basicamente o que avanza en dous sentidos: en primeiro lugar, a desaparición dos xéneros como modelos obrigatorios en función do sexo; e, en segundo lugar, a revalorización e recuperación de saberes e valores femininos para a súa introdución na educación e a súa universalización. É dicir, para que, do mesmo xeito que as mulleres podemos agora acceder aos saberes, valores e actitudes que crearon os homes, os homes poidan tamén acceder aos saberes, valores e actitudes que crearon as mulleres a través da historia e que durante milenios non foron recoñecidos como tales. Á igualdade de posibilidades de mulleres e homes, tanto na esfera tradicionalmente masculina como na tradicionalmente feminina.

E en que punto se atopa hoxe a educación española para alcanzar este obxectivo? Lamentablemente, aínda moi lonxe. Entre outras cousas porque na formación do profesorado non se introduciu a coeducación en forma sistemática; e por tanto é un cambio que depende en gran medida da vontade e o criterio de cada ensinante. Pero a esta dificultade obxectiva súmanse, neste momento, outras dúas. Por unha banda, tal como ocorreu no conxunto da sociedade española –e tamén doutros países– a axenda feminista está a ser en parte substituída pola axenda trans, de modo que moitos centros educativos confunden a coeducación co impulso das tendencias infantís de cambios de xénero, desenvolvendo neste aspecto unha reafirmación dos xéneros totalmente contraria ás propostas da coeducación.

en su mayoría, no fueron implementadas, y por tanto no obtuvieron los resultados esperados.

Finalmente, la Ley Wert, o LOECE, de triste recuerdo, no fue sino un intento de retroceso en todos los planteamientos escolares; nada, por supuesto, que implicara avances en la coeducación; y la LOMLOE, la ley educativa vigente en ese momento, que integra una parte importante de los planteamientos coeducativos, entre ellos la implantación de una educación afectivo-sexual que la sociedad española necesita con tremenda urgencia, dada una liberalización de los hábitos sexuales que no ha estado acompañada de la necesaria formación de las generaciones jóvenes en este ámbito. Pero la LOMLOE, cuya implantación se vio dificultada por la pandemia, no ha sido aún plenamente desarrollada en los centros educativos y por lo tanto no sabemos hasta qué punto permitirá los cambios necesarios. En cualquier caso, tiene la ventaja de crear las condiciones legales para que estos cambios puedan producirse.

La acción del profesorado: hacia el cambio coeducativo

Si los avances en la coeducación han sido escasos a partir de la acción institucional –con algunas excepciones a nivel autonómico, en las que no voy a entrar aquí– los impulsos desde la sociedad civil han sido mucho más numerosos y frutíferos. Especialmente maestras, profesoras, investigadoras, pero también en algunos casos ayuntamientos o asociaciones de madres y padres han impulsado acciones para avanzar en la coeducación, con planes de trabajo, cursos de formación, materiales de referencia, nuevos cuentos infantiles, investigaciones sobre la situación, conferencias, talleres, encuentros, debates,... para hacer efectivo un cambio cultural que, a medida que iba pasando el tiempo, se hacía más y más urgente.

¿Qué tipo de cambio cultural? Básicamente el que avanzara en dos sentidos: en primer lugar, la desaparición de los géneros como modelos obligatorios en función del sexo; y, en segundo lugar, la revalorización y recuperación de saberes y valores femininos para su introducción en la educación y su universalización. Es decir, para que, del mismo modo que las mujeres podemos ahora acceder a los saberes, valores y actitudes que crearon los hombres, los hombres puedan también acceder a los saberes, valores y actitudes que crearon las mujeres a través de la historia y que durante milenios no fueron reconocidos como tales. A la

E, en terceiro lugar, e de modo máis xeral, temos como terceira dificultade que o crecemento do movemento feminista, no que indubidablemente se inscribe a coeducación, está a xerar un movemento antagónico, de reafirmación do machismo, de maior violencia no ámbito escolar e da adopción, por unha banda dos nenos e mozos de oposición aos cambios, dado que temen perder protagonismo e as vantaxes que lles proporcionaban as sociedades patriarcais. Iso constitúe unha nova dificultade para o cambio cultural necesario e o desenvolvemento completo da coeducación tal como se foi xestando no pasado recente.

igualdad de posibilidades de mujeres y hombres, tanto en la esfera tradicionalmente masculina como en la tradicionalmente femenina.

¿Y en qué punto se encuentra hoy la educación española para alcanzar este objetivo? Lamentablemente, aún muy lejos. Entre otras cosas porque en la formación del profesorado no se ha introducido la coeducación en forma sistemática, y por lo tanto es un cambio que depende en gran medida de la voluntad y el criterio de cada enseñante.

Pero a esta dificultade obxectiva se suman, en este momento, outras dos. Por una parte, tal como ha ocurrido en el conjunto de la sociedad española –y también de otros países– la agenda feminista está siendo en parte substituída por la agenda trans, de modo que muchos centros educativos confunden la coeducación con el impulso de las tendencias infantiles de cambios de género⁴, desarrollando en este aspecto una reafirmación de los géneros totalmente contraria a las propuestas de la coeducación.

Y, en tercer lugar, y de modo más general, el crecimiento del movimiento feminista, en el que indudablemente se inscribe la coeducación, está generando un movimiento antagónico, de reafirmación del machismo, de mayor violencia en el ámbito escolar y de la adopción, por una parte de los niños y chicos, de una oposición a los cambios, dado que temen perder protagonismo y las ventajas que les proporcionaban las sociedades patriarcales. Ello constituye una nueva dificultad para el cambio cultural necesario y el desarrollo completo de la coeducación tal como se ha ido gestando en el pasado reciente.

4 Para ver la amplitud de este fenómeno puede consultarse: (2022) Carrasco, S. (coord.), Hidalgo, A., Muños, A. y Pibernat, M., *La coeducación secuestrada*, Barcelona: Octaedro.

O feminismo indispensable

Mónica Bar

Herdeiras de Clara Campoamor, que dúbida cabe que a consecución do voto foi un marabilloso paso para as feministas da Transición. Esta etapa de caída gradual do fascismo devolveu a ilusión e as aspiracións, frustradas pola guerra e pola ditadura franquista, das mulleres da República.

Situemos o nacemento do movemento feminista organizado en España, e nos países occidentais no ano 1975, declarado pola ONU, Ano internacional da muller, escollendo a data do 8 de marzo como homenaxe (declarado en 1910 grazas á socialista Clara Zetkin).

Tres feitos transcendentales para as mulleres e para o país suceden neste ano; por orde cronolóxica: a modificación do Código Civil de 1889, que sostíña a dependencia e obediencia da muller ao home. (Art.57. “El marido debe proteger a la mujer y ésta obedecer al marido”). Esta reforma levouna a cabo, unha comisión de codificación encabezada por María Telo, Presidenta da Asociación Española de Mujeres Juristas, quen argumentaba que *Código Civil era o lugar sagrado onde residía a esencia viva do patriarcado: a “autoridade marital”*.

Morre Franco, deixando un regueiro de sangue, cos derradeiros fusilamentos de setembro.

Celébranse as primeiras “Jornadas para la liberación de la Mujer”, camufladas nun colexio de monxas de Madrid, organizadas polo Movemento Democrático de

Mulleres, co apoio dalgúns grupos cristiáns moderados, amas de casa, etc.

O meu cometido, cando comecei a investigar ese momento era sacar á luz o movemento de mulleres na transición política española¹, dado que os seus nomes non figuraban nos inmensos arquivos do movemento obreiro e dos partidos; nin sequera nalgunha monografía de apreciados historiadores de esquerda; e moi sucintamente na prensa. Como relatar sobre algo “inexistente”? A proximidade aos feitos permitiúme entrevistar a testemuñas directas que aportaron vivencias e máis datos en forma de panfletos, programas, recortes de prensa e outras fontes, como as publicacións do propio movemento. Así collín o alento para *Deliberadamente*, emprender a *Andaina*, de revivir a *Festa da palabra silenciada*. As cursivas atenden aos títulos das publicacións do movemento feminista (en diante, mf).

Se algo uniu ao feminismo desde estes anos era a conciencia social do momento político polo que estaba pasando o país, e as nacionalidades históricas. Unha peculiaridade do mf. galego era, ademais, o seu galeguismo. Este *pluriactivismo* fai que as mulleres abandonen constantemente as reivindicacións específicas o movemento para integrarse nas loitas políticas da Transición, sempre do lado da esquerda. Desde o re-

¹ Bar Cendón, Mónica (2010): *Feministas galegas, claves dunha revolución en marcha*. Vigo: Edicións Xerais

formismo, poño por caso –“si, á reforma política”– ata o radicalismo do “non vaias votar”, no plebiscito pola reforma política de Adolfo Suárez (1976). As mulleres feministas encadeábanse pola lei de amnistía (1977) en apoio dos partidos de esquerdas, pero en moi escasos momentos foi recíproca a colaboración; só cando a política se defendía nos mitins, prestaban os partidos o currunchito da palestra –de xeito vergoñento– para que as feministas presentaran as súas demandas. É oportuno recordar que a primeira asociación activista de mulleres, isto é, o Movemento Democrático de Mulleres (MDM, 1965) utilizou a estratexia de filtrarse na das Amas de casa, as únicas legalizadas, para contar cunha cobertura previa á legalización.

O feminismo emprendeu o camiño de disipar a esfera das desigualdades; de feito, aínda non chegou o momento da igualdade. Vanse aprobando medidas de protección, de permisión, para rescatar ás mulleres do pozo da humanidade. Pero a muller inda non ten unha realidade ontolóxica, un ser “en si”, como explican as filósofas.² “O feminismo aspira a recuperar o xenericamente humano, do que os homes se apropiaron, e tomaron como propio” (Celia Amorós³). Aprender a pensarse e a deseñar un mundo alleo é un labor infinito; mais por algo hai que comezar. A iso se lanzou o mf, enfrontando, cada grupo no seu ámbito, a ese proceso de “desintegración” ontolóxica que se explica no *Segundo sexo*. Un “ir facéndose muller” *simoniano*, cun deseño a imaxe e semellanza da arquitectura androcéntrica. Pero todo forma parte da nosa historia, estudada, e impulsada para mover as barreiras patriarcales, simbólicas, sutís e violentas. Contar os feitos das mulleres tamén é un xesto de gratitude coas antecesoras. Vai por elas.

As primeiras campañas históricas nas que se envorcou todo o feminismo foi a da despenalización do adulterio e o amancebamento. O adulterio estaba penado pola “Ley de peligrosidad social, de vagos e maleantes”, como a prostitución e a homosexualidade. A lei, que castigaba máis á muller que ao home, conseguiu ser derogada no Congreso con 160 votos a favor y 113 en febreiro do 1978.

Será uns anos máis adiante cando os grupos comezan a separar tanto as estratexias políticas como as liñas

ideolóxicas. No en tanto, pódese distinguir dous tipos de feminismo, o *militante* e o feminismo independente. Nos grupos que defino como militantes, as integrantes pertencen a algún partido, ou sindicato, e participan da estratexia da dobre militancia por algunha destas razóns: porque o seu labor dentro dos partidos e sindicatos podería repercutir na consideración das demandas feministas; porque nos partidos encontran un amparo e unha liña de acción estruturada; ou porque non concibían o feminismo como proposta política global.

A este grupo *dobre-militante* pertencían o Movemento Democrático de Mulleres, MDM: de mulleres vencelladas ao PC, que, nun primeiro momento, actuaban de enlace e apoio ás mulleres dos presos nas cadeas, sempre ao servizo das loitas do movemento obreiro; pero pouco a pouco van collendo o propio paso desvinculándose do Partido.

Máis adiante aparecerá a ADMG, vencellada ao PTE e despois ao socialismo.

A Asociación Galega da Muller, AGM, liderará o feminismo máis ideolóxico e combativo ata os 80. Reúnese por primeira vez en Vigo, no ano 1976, e deseguida esténdese por toda Galicia. Fórmano mulleres de diversas áreas pero fundamentalmente procedentes da cultura, o xornalismo, ensinantes, avogadas, e outras profesións liberais; por mais que a pretensión era achegarse ás traballadoras das fábricas, mariscadoras, empregadas de comercio, como dita a acta fundacional. E unha das primeiras accións foi concentrarse diante do Corte Inglés de Vigo, para denunciar o comportamento de acoso laboral (cando aínda non se falaba deste delito) dun encargado dos almacéns a unha empregada.

A AGM puxo en marcha accións arriscadas, incluso en contra de poderes como era o da Igrexa e mostra disto foron os panfletos lanzados nas campañas polo divorcio Sempre cun toque humorístico, no que colaboraban algúns debuxantes. As accións na rúa foron subindo en intensidade con ocasión do debate e aprobación da lei de aborto, encadeándose no Pazo arcebispal, e nos bispados; pechándose en igrexas, porque o feminismo pretende pór de relevo que a igrexa non ten as mans limpas nos delitos cometidos contra as mulleres. En moitas ocasións a Igrexa é responsable da dobre condena sobre a muller, culpabilizándoa do maltrato por no “saber levar ao home”. E nesa liña seguiu na campaña contra a violación.

Nos 80 levouse a cabo a posta en escena dun tribunal dos delitos contra as mulleres no que as feministas “citaban” a declarar a todas as institucións que atentaban contra os seus dereitos. Nin que dicir ten que todos os servidores públicos, desde os cregos ata os xuíces, eran condenados polos delitos de traizón e violencia física ou simbólica contra as mulleres.

A partir do 1978 o feminismo *dobre-militante* impoñía a súa liña de acción, o que supuxo a segregación das independentes. Mais, este feminismo independente xa se estaba xestando desde dentro da propia AGM, inclinándose por unha corrente de crecente peso, o feminismo da diferenza, máis interesado pola autoconciencia e a formación cultural, que polo ruído das campañas das militantes. Un dos riscos deste feminismo, chamado con certo ton pexorativo “culturalista”, era o cuestionamento do poder como valor patriarcal, e isto quería dicir que non querían *líderesas*. Estas mulleres rexíanse en organizacións sen cargos, máis libres. Para algunhas feministas independentes o pánico a repetir estruturas patriarcales era tan obsesivo, que non podían nin ter acceso aos apoios públicos, ao non contar con estatutos nin cargos electos, como Jo Freeman describe no seu ensaio *La tiranía de la falta de estructuras*.

E foi nos anos 1981-82 cando os grupos se disgregaron para outras plataformas de consenso como as Asembleas de Mulleres, que se reúnen nas cidades galegas de máis importancia. Non se trataba tanto dunha rivalidade ideolóxica, como dunha maneira de vivir o feminismo. O compromiso non quedaba no local unha vez rematada a asemblea; vivía coas feministas e revisaba a vida cotiá, familiar, afectiva. A importancia da coherencia na vida/ideoloxía das feministas xogaba moitas veces na contra.

Dentro do propio feminismo independente chegaron a prosperar varias correntes, cunhas respostas sociais e éticas incluso antagónicas. Unha delas, a do feminismo materialista ou socialista, que analiza o sistema capitalista como estrutura de explotación das mulleres, seguindo a estela de pioneiras como Clara Zetkin⁴, feminista e comunista xudía, Secretaria Internacional da muller, que levou á II Internacional socialista á proclamar o Día internacional da muller, en 1910.

Entre as teóricas materialistas encontramos a escritoras como Christine Delphy, cofundadora do MLM francés

en 1970, *simoniana*, que dará un paso adiante co seu ensaio, *O inimigo principal*, buscando a causa última do sometemento e explotación da mulleres non no capitalismo senón no sistema patriarcal, o que vai caracterizar o feminismo radical⁵.

Sexual Politics de Kate Millet⁶, (1970) –á quen tiven oportunidade de escoitar nas Xornadas de sexualidade celebradas en Madrid–, lanzou un grito de guerra –“o privado é política”– que revolucionou o feminismo como o fixera “a muller non nace, faise, chega a selo”, do *Segundo sexo*,⁷ de Simone de Beauvoir. Sacar a sexualidade do terreo íntimo, onde non entraba á lei e a xustiza, marcou un camiño de reformas que vemos agromar nestes últimos tempos. Os feitos no eido privado e familiar pasan a ter a mesma consideración que o público.

O recoñecemento desta dicotomía privado/público significaba ser conscientes da designación de espazos marcada polo patriarcado (Celia Amorós⁸). O privado réxese por un contrato sexual implícito, non por un contrato social.

A este respecto, aínda que os traballos das mulleres non se contemplasen nos cálculos de PIB, as sociólogas feministas (como Ángeles Durán⁹) déronlles carta de natureza, contabilizando o custe desas actividades fóra do eido privado. A suma sería o equivalente a varios salarios mínimos. Entre eses traballos están os coidados, dun valor incalculable, que apuntalan todo o sistema social, e que se só hai pouco que comezaron a recoñecerse timidamente.

Tamén significaba reivindicar o valor da sexualidade feminina autónoma, devinculándoa, polo tanto, da maternidade, e por isto demandarase o uso legal dos anticonceptivos, e máis adiante do aborto. Aínda que todas as anteriores demandas non son estritamente femininas, cómpre dicir que os homes entoaban o cántico espiritual “fai o amor e non a guerra”, mentres

2 Miguel, A. de (2021): *Ética para Celia*. Barcelona: Penguin Random House.

3 Amorós, C. (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona: Anthropos,

4 Queizán, MX (2012): Editorial do Monográfico n.28, Clara Zetkin, da *Festa da palabra silenciada*, Vigo: FIGA.

5 Vid. “O desafío de Antígona, a razón de fin de século”, sobre o feminismo radical ilustrado, monográfico da *Festa da palabra silenciada*, Vigo: FIGA.

6 Millet, Kate (1970): *Sexual politics*. Nova York: Doubleday.

7 Beauvoir, Simone de (2010): *O segundo Sexo*. (Marga Marcuño Trad.) Vigo: Xerais.

8 En *Festa da palabra silenciada*, Vigo: FIGA.

9 Durán Heras, A (1977): *El ama de casa. Crítica política de la economía doméstica*. Bilbao: Zero.

as feministas eran aporreadas polos grises perante os leóns da Carrera de San Jerónimo.

Nun certo balance, pódese dicir que as batallas históricas do feminismo –o adulterio, o divorcio, o aborto–, son froito do feminismo reformista. Batallas das que foron participes tamén as feministas radicais, se ben estas querían ir máis aló na exploración da liberdade das mulleres, aspiraban a unha sociedade non fundamentada na familia. Así, para unhas feministas que pretenden rachar a tribo, como as FIGA, as reivindicacións das leis de divorcio ou de aborto, significan unha vitoria pírrica máis que un avance para os dereitos das mulleres. O divorcio, “é un enxerto no matrimonio que sustenta esta institución”, dirá Carla Lonzi en *Escupamos sobre Hegel*.

Neste contexto, que trazamos de grandes liñas, a AGM era un grupo moi determinante coa liberdade sexual, que chegou a enfrontarse a correntes progresistas que incluían a pornografía e a prostitución como manifestación desa liberdade. Pola contra, a AGM, considerábaas unhas mostras flagrantes e vexatorios da explotación da muller. Daquela, sabotaban os cines que emitían cine porno, colocaban pancartas contra a obxectualización do corpo da muller. Eran as únicas e ao caso lémbrome cando a xente cruzaba a Portugal para ver o “O último tango en París”, un fito “heroico”.

O slogan “sexualidade non é maternidade” soa pueril, a estas alturas, pero a meirande parte das mulleres non sabía onde estaba o clítoris, nin experimentaba orgasmos nas súas relacións sexuais. Cumpria levantar o veo do atraso, para explicarlles ás mulleres, a través de caderniños de sexualidade, o básico da súa anatomía, para que, polo menos, distinguisen o aparato sexual e o reprodutor, con espellos, ou co *Informe Hite. Estudio sobre la sexualidad femenina* (1976). Ao ano seguinte, a sexóloga Shere Hite, estivo presentando en España o seu informe, con entrevistas realizadas a mulleres de entre 14 e 78 anos, e que viu ilustrar o traballo formativo das feministas. Co aporte loxístico deste informe e outros estudos como o de Masters & Johnson, ou de A. Kinsey, a revolución sexual estaba en marcha con bos alicerces para poder dar un paso máis adiante. Este paso significaba a revisión da norma sexual imposta polo patriarcado, é dicir, a heterosexualidade.

Mentres tanto, mulleres novas e maiores, ricas e pobres, pedían auxilio cando se presentaba o “problema” do aborto ás feministas; as feministas parecían estar “ao cargo” das políticas de fertilidade; informando

desinteresadamente nos centros de *planning*; tamén as médicas feministas sempre dispostas e serviciais, cubrindo un dereito que o Estado negaba. Dependendo do poder adquisitivo, xestionaban as viaxes a Portugal ou a Londres, falaban coas clínicas, todo preparado. Daquela practicábanse uns 300.000 abortos clandestinos, con graves perigos para as nais.

Insufladas pola onda de modernidade dos 80 en adiante e polas investigacións ás que fixen referencia, despegaban as comisións de lesbianas dentro das Asembleas de Mulleres, como as de A Coruña, Ferrol, ou Vigo, que se gababan de levar a bandeira das reivindicacións das asembleas. Quer como sexa, o labor destas comisións conseguiu que moitas mulleres se achegaran ao feminismo co propósito de conseguir un respaldo inexistente na súa vida cotiá. Para as lesbianas supuña unha cura de autoestima para combater a dobre discriminación, como mulleres e como lesbianas. Pero tamén dentro do mf., porque algunhas activistas heterosexuais mirábanas con receo: “Temíamos que o feminismo se convertese nun movemento de lesbianas”. As lesbianas porén levaban a vangarda das reivindicacións feministas, incluso do aborto, nas campañas de auto inculacións do “eu tamén abortei”. Ao caso, as lesbianas tamén contan con figuras moi relevantes de referencia como a norteamericana poeta e ensaísta Adrienne Rich¹⁰. Neses anos despuntaba o feminismo negro lesbiano, con pensadoras como Audre Lorde, *A irmá a estranxeira*, que poñía na picota o feminismo branco heterosexual. Outras estudiosas como Victoria Sau¹¹, publica textos sobre sexualidade *Mujeres lesbianas*. O feminismo materialista indaga nos dominios do corpo simbólico, con Monique Wittig, como precursora do *lesbofeminismo*¹².

Como se pode ver, o movemento feminista pretendía abarcar todos os aspectos da vida social e política. Hai que dicir que abrir as canles sindicais non foi doado para as feministas. Tampouco o nacionalismo, ata entrados os 80, viu de bo grado o traballo do feminismo na consecución das reivindicacións nacionais.

No en tanto, en 1983 saen á luz as revistas feministas, as máis importantes *Andaina* e *Festa da palabra silen-*

10 Rich, Adrienne (1983): *Sobre mentiras, Secretos y silencios*. Barcelona: Icaria.

11 Sau, V (1979): *Mujeres lesbianas*. Bilbao: Ed. Zero.

12 Wittig, Monique (1973): *El cuerpo lesbiano*. Valencia: Pretextos.

ciada¹³, que informan do que está a suceder no mf. desde o punto de vista das actividades, denuncias, e do pensamento e cómpre sinalar que o uso da lingua era (e segue a ser) un dos temas relevantes para o feminismo. O que agora se considera un dereito democrático, a *linguaxe inclusiva*, xa era norma no libro de estilo da *Festa da palabra silenciada*.¹⁴

A “cultura é veneno”, dicía Françoise Collin¹⁵, unha das colaboradoras da *Festa da palabra silenciada*. O cal obrigaba a aplicar unha revisión, unha hermenéutica da sospeita, para revisar cal é o canon de referencia no cine, a literatura, a filosofía, a cultura clásica; se está deseñado cunha lingua prestada, con imaxes deseñadas por unha óptica allea. A lingua reborda a barreira do xénero gramatical, o masculino *incluínte*, para chegar ao innomeable, e facerse conscientes de fenómenos como a discriminación por razón de sexo ou de xénero, a violencia de xénero, o acoso laboral, a paridade, o teito de cristal, ou a discriminación positiva. A propia palabra *xénero*, como construción cultural, oposta ao sexo, algo biolóxico, o ou matrimonio homosexual, son botadas ao sistema lingüístico grazas ao feminismo. Como o que non se nomea non existe, cómpre a incorporación ao dicionario de novas realidades.

Un inmenso labor levan e levaron a cabo as mestras durante a Transición. Algunhas como integrantes de asociacións feministas ou desde dentro de sindicatos como o que se chamou Sindicato Galego de Traballadores do Ensino (SGTE)¹⁶, levando ás aulas compromisos feministas e formando un alumnado no uso da linguaxe non sexista, na ruptura dos estereotipos discriminatorios, con publicacións para a formación tamén do propio colectivo ensinante.

Nos 2000 arranca a Marcha Mundial das Mulleres, un encontro emocionante que xorde en Quebec (1995). Pretendía ser unha marcha contra a violencia e a pobreza e de denuncia da violación dos dereitos das mulleres desde o capitalismo e os seus mecanismo como o Fondo Monetario Internacional. E, entre tanto o feminismo dispérsase noutros conceptos que xa se

13 Pódese consultar a través da Hemeroteca online do Consello da Cultura Galega.

14 *Festa da palabra silenciada* nº 24 (2008), “O verbo patriarcal”

15 O poder das tebras. Mulleres e creación, e *Festa da palabra silenciada* 15 (1999) “Simone de Beauvoir, 50 anos de revolución sexual”.

16 Que mudaría, co tempo, como Sindicato de Traballadoras e Traballadores do Ensino de Galicia (STEG)

viñan xestando anos atrás, para reclamar aos gobernos de países pobres e ricos, compromisos feministas transversais, como a soberanía alimentaria, o cambio climático, ou o desarme. Nestes anos o feminismo pasa a se converter en obxecto de estudo e os estudos de xénero comezan a estar presentes nas universidades mediante cátedras de feminismo, másteres de Igualdade e outros dispositivos.

Pola súa parte, atendendo ao incumplido artigo 9 da Constitución española, apróbanse no Parlamento as leis contra a violencia de xénero de 2004, e a de igualdade, que senta a Lei Orgánica 3/2007, as que para a súa execución obrigan a precisar, por exemplo, os plans de igualdade nas empresas (a partir dun certo número de traballadores) e os axentes de igualdade. De modo similar, en Galicia, no breve goberno bipartito, apróbase a Lei de igualdade no traballo, mentres na administración local se foron constituíndo os Consellos municipais da muller, a modo de asembleas cidadás consultivas e de presión, non vinculantes, pero con certa operatividade e presuposto para organizar actos de relevancia feminista como o 8 de marzo ou o 25 de novembro.

Deste xeito, o feminismo foi entrando suavemente nas axendas públicas cun investimento que pode impactar positivamente na redución de mulleres de baixa polas enfermidades, físicas e mentais, que xera a violencia de xénero. Pero non abonda. O Pacto de Estado contra a Violencia de xénero¹⁷, firmado en 2017, consegue un consenso sen precedentes, só comparable aos Pactos da Moncloa de 1977, ou contra o Terrorismo, continuando ata o presente con outras medidas. O Ministerio de Igualdade foi quen de aprobar leis moi controvertidas socialmente, como a “Lei do si é si”, a L.O. 10/22 de garantía integral da liberdade sexual e a “Lei trans”. Ao caso, hai que sinalar que esta L.O. 4/2023 para a igualdade real e efectiva das persoas trans, entrou na axenda feminista “como elefante en cacharreira” e desde o meu punto de vista calquera protección do Estado a colectivos vulnerables debe ser aplaudida, sempre coa cautela de ser moi discutida desde sectores documentados do feminismo e do seu atento estudo a fin de non encapsular ou cercenar dereitos acadados polas mulleres.

Se se me permitir un apunte de actualidade, aludirei brevemente ao sucedido no momento de recoñecemento do grande triunfo internacional da selección española de fútbol feminino (agosto de 2023). Na ce-

17 www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/pactoEstado

rimonia de entrega de medallas o presidente da Real Federación Española de Fútbol provoca un incidente cualificado de violencia sexual ante a vulnerabilidade e a falta de *consentimento*, contemplado na Lei. Ata moi recentemente a opinión pública e publicada, no seu conxunto, non lle terían dado a importancia que tal actuación tivo.

Queremos salientar, así, como as leis reformistas do feminismo non só teñen carácter sancionador senón tamén didáctico. O consentimento semella aplicarse como o picaporte da igualdade. A lei permítenos ver algo que antes era invisible e responsabilízanos desde o punto de vista ético. Deste modo, as seguintes xeracións de mozas probablemente terán un lugar máis xusto para se desenvolver, co convencemento de que non teñan que reclamar “o corpo é noso”, e o espazo público, tamén.

Algunhas conquistas, mais tamén novas problemáticas e retos

Queda moito por facer no ensino e non pode haber retrocesos, nos ámbitos locais, nin das Comunidades Autónomas en canto á introdución dos valores democráticos feministas con materias como a Educación para

a cidadanía e a Educación sexual e afectiva nas aulas. É urxente analizar o dano que comporta o consumo nas RRSS de contidos de violencia, de comercialización e de fantasías de poder de diversa caste contra as mulleres e os demais colectivos discriminados, contrarrestándoo desde programas educativos, que envolvan ás comunidades educativas. Hai un visible número de asuntos, como arquetipos e estereotipos con novas expresións que seguen a converter ás persoas en obxectos, á beira de constantes manifestacións de terrorismo machista, que tamén se debe combater educativamente falando desde os centros educativos.

E por iso rubrico a advertencia de Simone de Beauvoir: “nunca se deben dar os dereitos por adquiridos, cómpre estar vixilantes, porque poden perderse en calquera momento. Bastará unha crise económica, política ou relixiosa para que os nosos dereitos volvan ser cuestionados”.

Candeleda, setembro 2023

1

**Visión estereotipada
nos libros de texto**



La niña que cosía en el sillón amarillo

La niña sentada en su sillón cosiendo recuerda la versión de niña buena, dedicada a la costura, asumiendo los estereotipos de mujeres de hogar donde quiso el franquismo situarlas. Porque la lamparita y el sillón a esa época nos llevan. Este recuerdo y la niña cosiendo como modelo de niña aplicada y hogareña puede provocar rechazo por el terrible peso que esas funciones asignadas por género tuvieron que sufrir generaciones de mujeres. Sin embargo, alumbra también otra perspectiva. El tejer. Ellas han sido grandes tejedoras, por eso conviene recordar cómo las mujeres han sabido hacer de la costura un arte, una magnífica forma de expresión artística, que es la muestra inequívoca de su constante falta de sometimiento, de su brillantez desde los márgenes, de su voluntad de crear y ser protagonista desde la irrenunciable conciencia de su valor. Y ese coser de la niña también nos lleva a eso. Desde los grandes bordados y tejidos realizados desde la antigüedad hasta grupos de bordadoras o artistas textiles, tenemos un gran número de mujeres cuyo arte impactó en todos los movimientos artísticos, pero que no se las considera. Como el Tapiz de la reina Matilde o el Tapiz de la Creación de las benedictinas de Gerona, esas joyas románicas, hasta las artistas textiles lituanas que han hecho de ello una forma singular de expresión, pasando por los tapices de Gunta Stolz de la Bauhaus, ellas transforman los movimientos artísticos con su obra. Han sido grandes tejiendo. Reconozcamos las obras de arte textil que han creado las mujeres de todos los tiempos. Arte, no artesanía. Una dicotomía que está atravesada por el género. Arte porque es expresión singular, única. Que ellas y su arte nos lleven de la mano para integrar un panorama cultural donde estén presentes, donde el mundo sea el de verdad, el que han hecho mujeres y hombres, no ese mundo pacato y reducido donde solo los hombres parecen haber producido cultura. De la niña del sillón a la creación artística, el valor de lo hecho.



La costura se ha considerado siempre una tarea de mujeres. En *La casa de Bernarda Alba*, donde Lorca describió el rol de la mujer en la España de inicios del siglo XX, leemos: "hilo y aguja para la hembra, látigo y mula para el varón". Además, se ha relacionado con las labores domésticas que eran responsabilidad de una buena esposa. El refranero lo refleja: *A hilar y coser, gane su vida la mujer*.

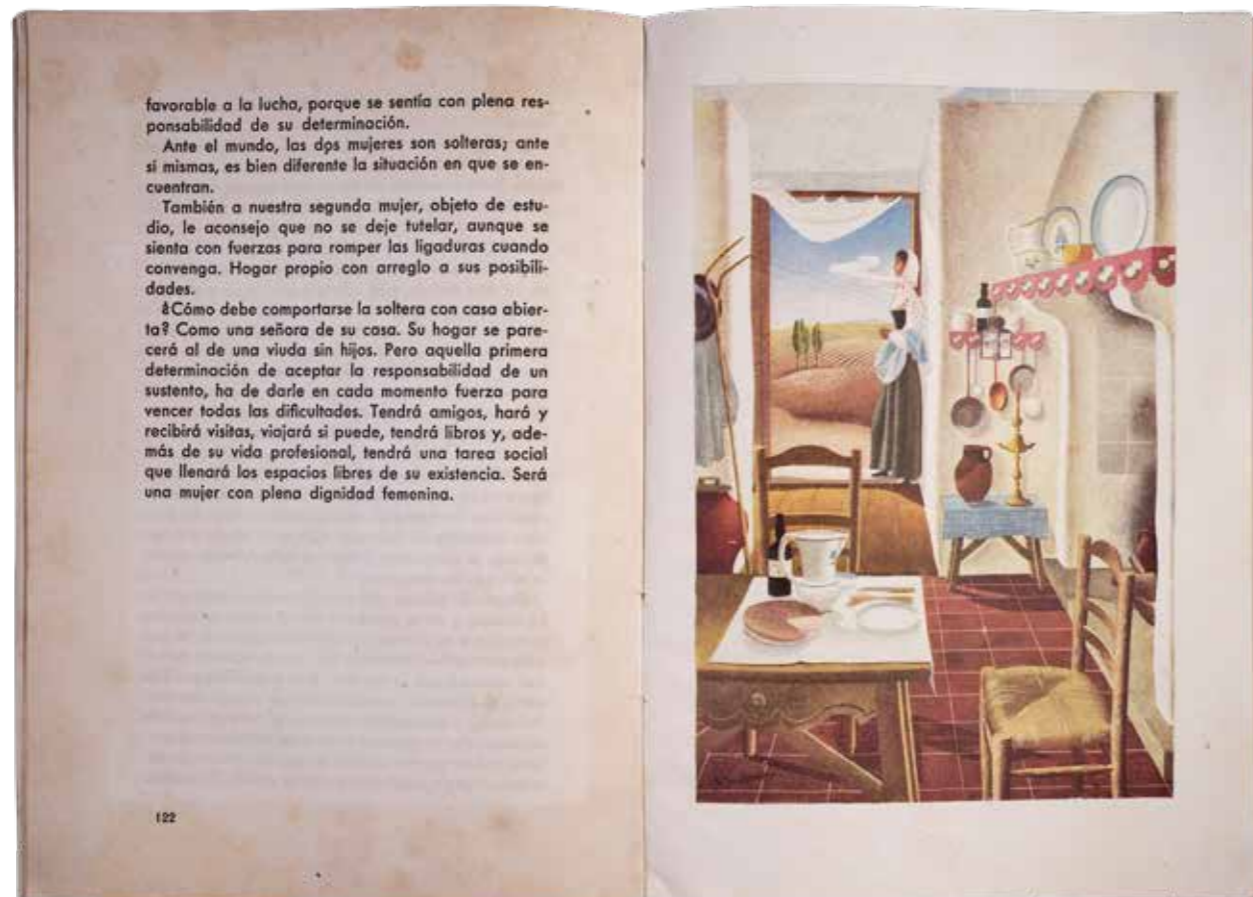
El aprendizaje de la costura ha sido, casi siempre, matrilineal. En la mayoría de las casas era habitual la imagen de la madre y la abuela cosiendo, tarea a la que se añadían las niñas desde pequeñas. A través del modelaje y de la enseñanza dirigida, las menores desarrollaban las destrezas necesarias para pasar el tiempo entre agujas e hilos. Vivian Rivero, en *El alma de las flores*, nos relata el tiempo de costura compartido en la España de 1936 entre madre e hija: "Al lado de Federico, Encarnación bordaba un mantel y Anita, las servilletas. Trabajaban juntas haciendo vainicas y puntos complicadísimos para el ajuar de la joven. Faltaban pocos meses para la boda y Encarnación quería que ese mantel estuviera listo para cuando su hija se fuera de la casa."

Saber coser se convirtió en una necesidad en la época de la postguerra, en la que muchos hogares no tenían suficientes recursos para comprar la ropa. Las mujeres confeccionaban las prendas de vestir, a su vez, era imprescindible hacer los arreglos para dar nueva vida a la ropa usada. El saber coser fue también un recurso para que muchas mujeres pudieran acceder a unos ingresos trabajando en su casa. En *Regreso al Edén*, de Paco Roca, ambientado en la postguerra española, mientras

madre e hija están tendiendo la ropa, la madre le dice: "Ya te buscaremos algo. Coser puntos de media como tu hermana Valentina. Una mujer debe saber coser". También sirvió de salvación en los campos de concentración nazis, un grupo de mujeres consiguió librarse de la muerte por sus habilidades con la costura, podemos leer su historia en *Las modistas de Auschwitz*, de Lucy Adlington.

En la España de la postguerra la Sección Femenina fue encargada de formar a las mujeres para ser buenas esposas, madres y amas de casa través del Servicio Social de la Mujer. Servicio que fue de obligado cumplimiento hasta 1975. Entre otras cosas, se enseñaba a coser. Con posterioridad, la costura pasó a la enseñanza obligatoria. Las mujeres que hicimos la EGB teníamos una asignatura de costura. Por el carácter sexista de esta formación desapareció de los planes de Educación Primaria y Secundaria.

Pero la costura está renaciendo con fuerza. Hay quien afirma que ha sido bajo la influencia de *El tiempo entre costuras*, de María Dueñas. De cualquier manera, cada vez hay más mujeres que se apuntan a cursos y club de costura para elaborar su propia ropa. En unos casos por motivos económicos, en otros por intereses de sostenibilidad del planeta. Se ha retomado la aguja, la creatividad y el ambiente de tertulia y relax que siempre caracterizó esa tarea compartida. Podemos conocer esos espacios en *Siete agujas de coser*, de Lucía Chacón.



Esa puerta abierta al mundo...

La niña se llama Juana y es la cuarta de cinco hermanos. Le gusta mucho ir al colegio, pero su madre está muy enferma y al cumplir 10 años ha tenido que dejar la escuela para ayudar a su hermana mayor porque ha fallecido. Estamos a mitad de los años 50 en un pueblo de Andalucía. Ahora gasta la mayor parte del día en ayudar a su hermana en las labores de la casa con un padre y tres hermanos varones que sacar adelante. Pero cuando tiene un rato vuelve a abrir el libro de lectura por esta página y mira a esa mujer en la puerta en su propia casa, decente y recatada, pero en su propia casa y con su propia vida de mujer soltera independiente. Es la que más le gusta de todo el libro.

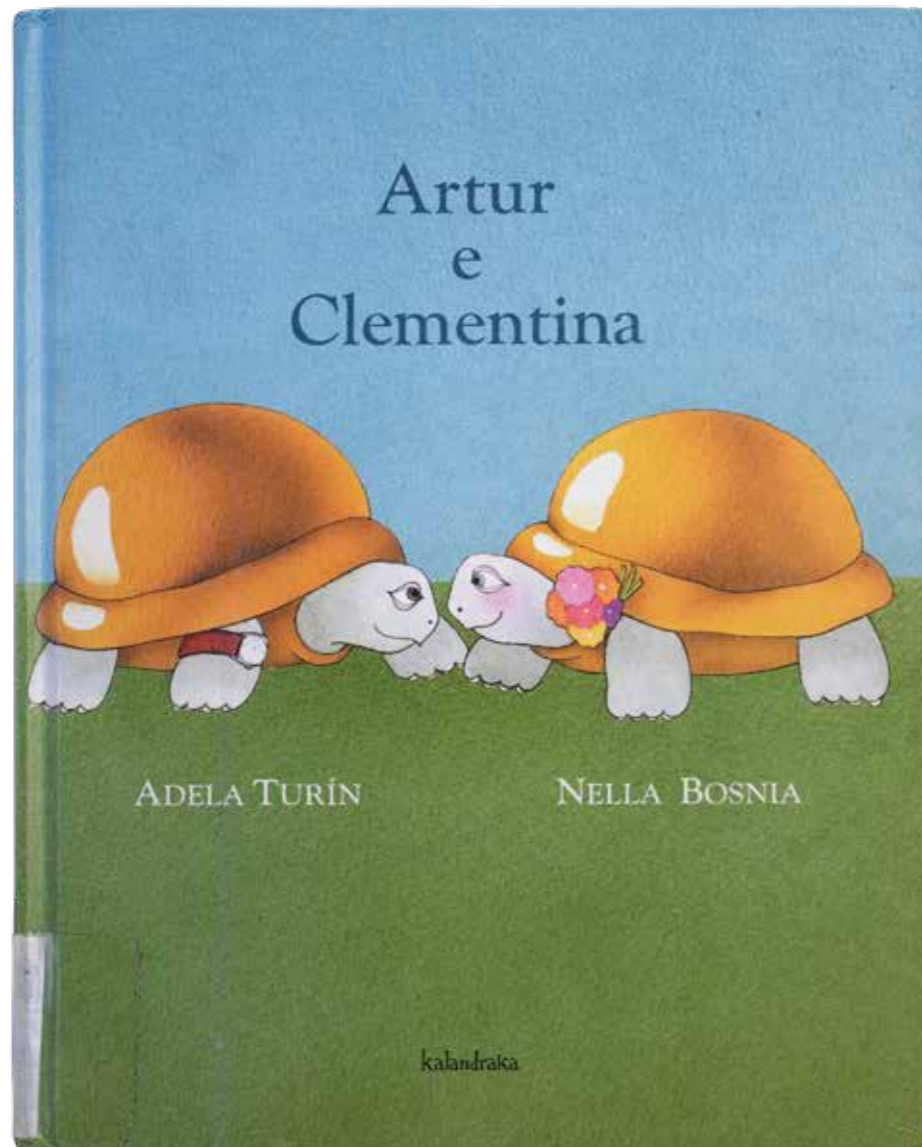
La niña Juana crecerá pensando que para ella también hay una posibilidad de tener un hogar propio con la puerta abierta a los amigos, a los vecinos, a los libros, una vida profesional que le dé sustento y una tarea social que llene su existencia. Buscará cómo seguir estudiando muchos años después y hacerse enfermera, vivir en una casa propia en Madrid, una casa abierta a sus amigos y su familia, siempre llena de libros y también con fuerte compromiso social, militante del PCE toda su vida.



Esta es la historia de mi tía Juana, la mujer soltera de mi familia, que nos ha mostrado que la lectura y los libros siempre han significado una puerta abierta para conocer otros mundos, otras realidades, otras formas de pensar y sentir. Como la de la joven en la puerta mirando hacia fuera, hacia otros mundos posibles o imposibles (eso sí, con la casa ordenada e impoluta).

2

**Visións estereotipadas
na literatura infantil
e xuvenil**

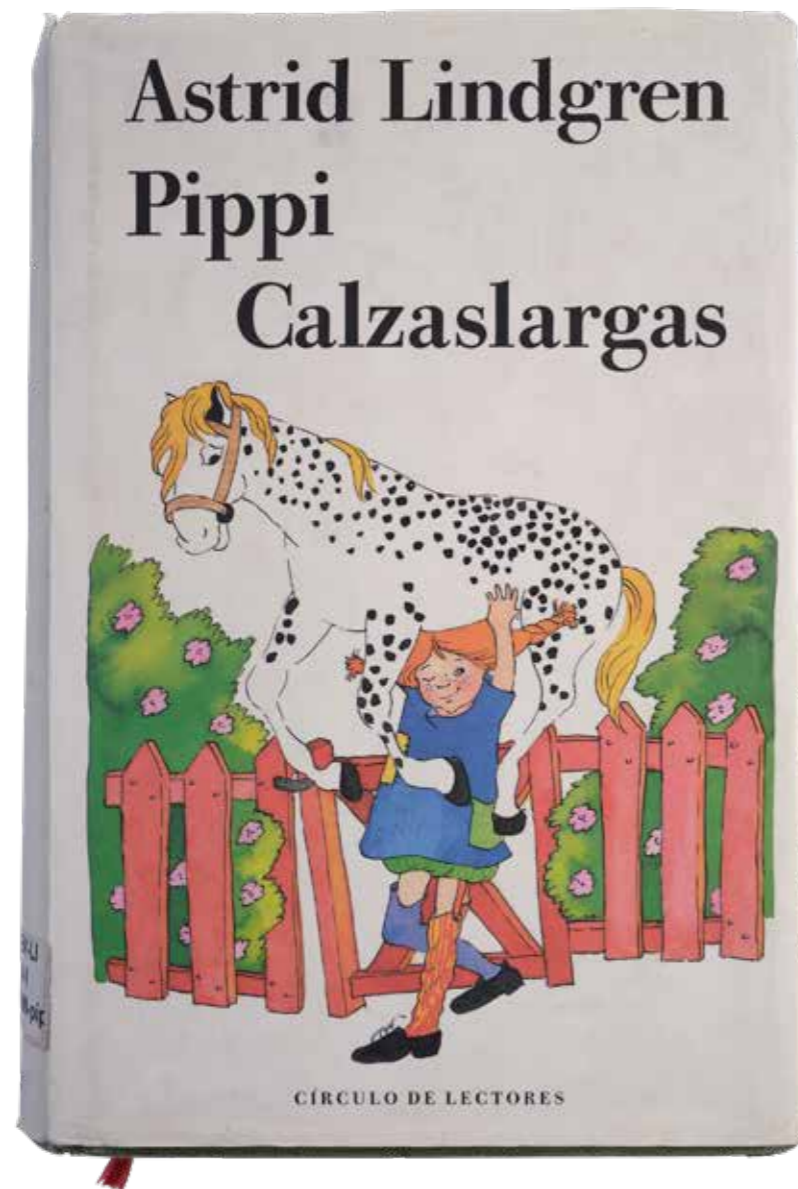


Imposible non ollar a portada de *Artur e Clementina* de Adela Turín e Nella Bosnia e non emocionarse. Imposible porque a colección "A favor das nenas" (*Dalla parte della bambina*, no seu título orixinal) foi a primeira dirixida especificamente a infancia cunha intención claramente feminista. Ideada en 1975 pola italiana Adela Turín, que creara unha editorial homónima en Milán, comezou a circular no Estado Español ao ano seguinte, da man de Lumen. Todo grazas a que a súa directora editorial, a tamén autora de literatura infantil e de textos para público adulto, Esther Tusquets, atopara por casualidade as obras nunha librería de París e dispuxera que tiñan que ser lidas entre nós. Semelláranlle conter dúas das cualidades que valoraba nos libros para rapazas e rapaces: beleza formal e contido interesante. Acertou de cheo.

A entrada, en castelán, destes volumes nas escolas e nas bibliotecas supuxo unha pequena gran revolución. As mestras e as persoas docentes comprometidas cos feminismos e coa coeducación tiñan, por fin, boa literatura para compartir nas aulas nas que, por unha

vez, as cativas e as mulleres eramos protagonistas das historias sen agardar por ninguén. Coas tartarugas que protagonizan esta historia fomos conscientes de que non hai nada máis liberador que tomar decisións, deixando atrás calquera tipo de presión para levar unha vida que non se quere levar. A tartaruga Clementina como exemplo de que o foco está sempre nela (en nós) e nos seus (nosos) desexos.

Porén, o ronsel da colección de Adela Turín foi alén. Non só por deixarnos outros títulos inolvidables como *Rosa Caramelo* ou *A historia dos bonobos con gafas*, senón, sobre todo, por facer nacer e manter viva unha actitude: a da literatura "a favor das nenas", a da literatura que segue dicindo -aínda hoxe- ás novas xeracións que elas non serán xa máis as personaxes secundarias. Dende 2012 podemos, felizmente, ler estas obras en galego da man de Kalandraka. Mais, a súa viaxe é xa imparabile, como ocorre con todas as obras clásicas. Ninguén sabe que pegadas indelebles han deixar na memoria das lectoras que quedan por vir.



Pippi Calzaslargas, la irreverente niña que cautivó generaciones de lectores

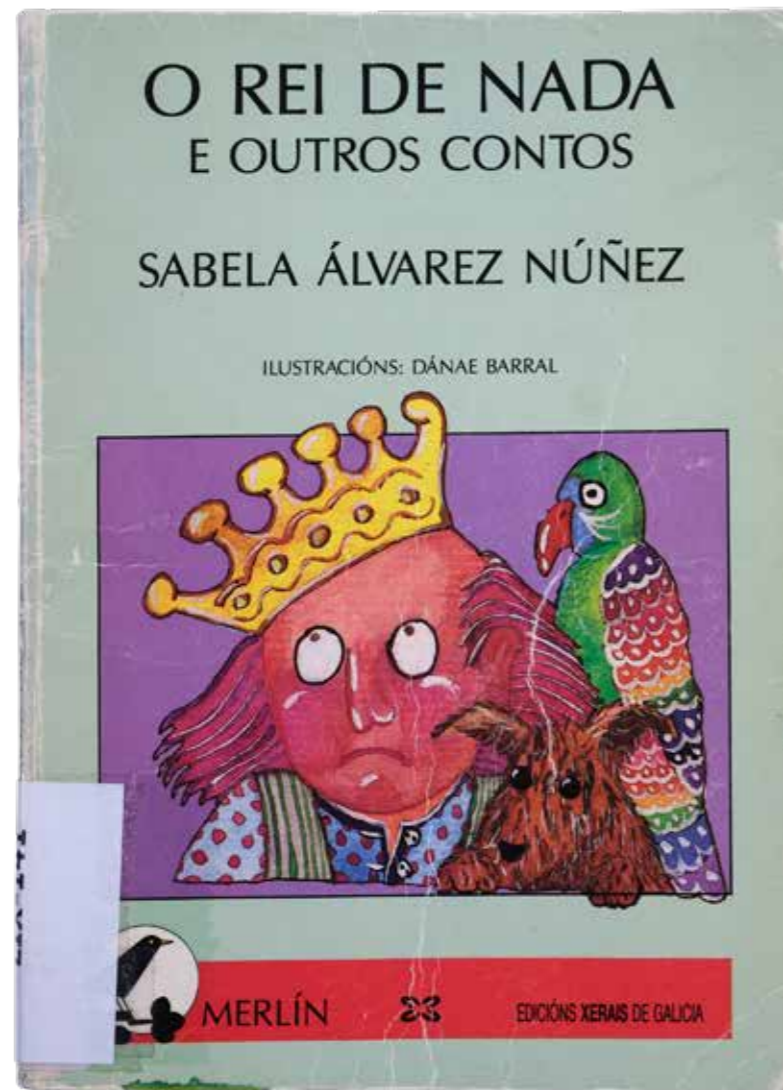
Al igual que sucediera en el resto de Europa, la obra de Astrid Lindgren, *Pippi Langstrumpf*, levantó una gran polémica en España. Teniendo en cuenta que en los países vecinos la obra había sido considerada transgresora y subversiva, no era de extrañar que en un país que todavía vivía bajo la influencia de una dura y traumática guerra civil y bajo el régimen dictatorial del general Franco, el personaje levantara provocara un duro debate en torno al peligro que suponía su lectura para las mentes infantiles.

A pesar de que la obra *Pippi Langstrumpf* se publicara en 1945 y que su autora fuera galardonada en 1958 con el Premio Andersen, esta obra no se publicó en España hasta 1962, por la editorial Juventud. En ese momento tanto la prensa como las instituciones educativas prefirieron silenciar su aparición, por lo que no será hasta 1974, año en el que se comenzó a emitir la serie en TVE, cuando se desata la verdadera polémica. El éxito de este divertido personaje era imparable, esta joven pecosa de aspecto descuidado cautivó en pocas semanas a niños y jóvenes. A partir de este momento

comenzó un gran debate entre los defensores y los detractores de Pippi. Los primeros defendían la frescura de un personaje moderno, vital y divertido capaz de transmitir la libertad del mundo infantil. Para los segundos su emisión resultaba todo un escándalo, una amenaza para las mentes infantiles.

Desde enero a marzo de 1975, día tras día, se sucedieron las discusiones en el mundo de la educación y las críticas negativas, siendo el *Diario Ya* el medio dónde la polémica tuvo mayor presencia. Gran parte del debate suscitado giró en torno a la influencia que el estilo de vida de Pippi pudiera ejercer en los niños españoles, por su estilo de vida anárquico y poco convencional.

Cincuenta años después el carisma de este personaje sigue cautivando a los jóvenes lectores, lo que viene a confirmar, por un lado, la calidad literaria de esta obra; pero, sobre todo, el poder de seducción de uno de los primeros personajes femeninos que con su frescura, descarado y valentía abrían nuevos horizontes en la literatura infantil y juvenil contemporánea.



O rei de nada e outros contos (1988), libro de seis relatos, escritos case dez anos antes da súa publicación. **Dois** destes contos xa recibiran o premio "O Facho" en 1979 e 1980.

Obra cunha marcada unidade e con varios trazos comúns subxacentes nos diferentes contos: creación dunha literatura escrita conscientemente "a favor das nenas" e marcada por mundos simbólicos de signo feminista, anovadora no panorama da literatura infantil no seu momento.

As protagonistas destes contos representarán un novo sistema de valores ao romper cos modelos tradicionais preestablecidos para as mulleres e rachar co androcentrismo e sexismo. Elas procuran a liberdade por enriba dos condicionamentos sociais e buscan valores cos que poder identificarse dende a súa autoestima, autoafirmación e autovaloración.

O protagonismo feminino é outro dos trazos a destacar en todos os contos, agás en "O rei de nada" e isto inclúe o apéndice sobre a vida da autora. As súas personaxes femininas son seres independentes e activas que procuran a sabedoría, a afirmación do propio corpo, a reivindicación sensual do corpo nu, a liberdade de movementos... Rocha emprende unha viaxe iniciática da que sairá autoafirmada.

A obra potencia a autonomía e a iniciativa persoal das rapazas, algo tan esquecido na literatura infantil ata ben andado o século XX, ben reflectido nas personaxes de Caramela ou a da Princesiña. Esta última reivindica ser astrónoma e ficar sempre solteira.

Quizais a pegada feminista máis fonda está na conformación do mundo simbólico destes contos. Isto maniféstase na temática antixerárquica destes relatos que é o tema central do conto que dá título ao libro, unha parábola antipoder e algo ben manifesto tamén en "Ela era unha princesiña", personaxe que se rebela non só contra o poder paterno, senón tamén contra os poderes simbólicos da súa creadora literaria. É unha literatura que cuestiona os modelos culturais establecidos para os xéneros.

Outros elementos comúns: a fantasía, a imaxinación, o xogo, convidando á implicación da lectora/lector a xogar a buscar as solucións das adiviñas, como ocorre en "Ela era unha princesiña". Está a tradición de contar dende a narrativa oral e dos contos populares. Están as lendas e mitos universais e galaicos.

"Ela era unha princesiña", unha narración feita conscientemente "a favor das nenas" que ten a importancia histórica de ser a primeira creación de literatura infantil claramente antisexista da que temos noticia, posto que xa fora publicada en 1983 no número 0 da revista *Festa da Palabra Silenciada*.

(Carmen Blanco: *Literatura Galega da Muller* (1991))

3

**No camiño da
educación en igualdade**



Adoutrinadas e controladas

Selos de José Antonio e orlas con xugos e frechas no diploma de ter aprobado as ensinanzas de Formación do Espírito Nacional, Labores do Fogar e Educación Física dos catro cursos de Bacharelato que aquí certifican o Ministerio de Educación Nacional e a Sección Feminina da F.E.T e das J.O.N.S. en setembro de 1954.

É máis que probable que M^a Ignacia afrontase o obrigado Servizo Social (SS) para todas as españolas entre 17 e 35 anos e quixese eludir a formación.

O período de cumprimento do SS era de seis horas diarias durante seis meses: Tres de formación teórica e tres de prestacións obrigadas de traballo (gratuito) en comedores, oficinas, hospitais... Houbo modalidades e mesmo algunhas situacións para a exención.

Así foi desde outubro de 1937, cando se aprobou o regulamento inicial de aplicación.

Calquera muller que quixese opositar ou concursar a algunha praza en organismos do estado, provincia, municipio, tiña que presentar o certificado de cumprimento ou exención do Servizo Social. Esixíase igualmente

para os títulos académicos ou certificado de estudos, para exercer unha profesión oficial, para recibir comisión ou haberes pasivos, para cargo ou función pública ou de responsabilidade política, para licencias de caza ou pesca, pasaporte, documento de conducir e para afiliarse a Sección Feminina.

A inspección prevista, desde xaneiro de 1945, advertía que toda obreira que non tivese cumprido o SS podería ser suspendida de emprego e soldo. Isto, máis a lexislación laboral para as mulleres, atrancaba o acceso ao traballo asalariado, reforzo inestimable do destino da muller no franquismo: Fogar e fillos.

Vaia ferramenta de adoutrinamento e control social das mulleres por 40 longos anos!

Eu mesma estudei nos seis anos de bacharelato a Formación do Espírito Nacional, Ensinanzas de Fogar e Educación Física e houben acreditar en 1969 a realización do SS que, con argucias diversas, validáronme coa entrega dun enxoval para bebé.



A *Festa da Palabra Silenciada* sae á luz en maio de 1983 promovida por M^a Xosé Queizán co apoio das feministas da Asociación Galega da Muller (AGM) e de Margarita Ledo que a diseña. Sae en tamaño folio con 32 paxinas. Queizán propón como obxectivo esencial da publicación dar voz ás mulleres que escriben, ás que aínda non entraran no mercado laboral e ás maiores con poemas e narrativa que non se atreven a sacar á luz.

Por iso, desde o inicio a revista ata os penúltimos números leva unha antoloxía de textos de muller, na que xunto a autoras recoñecidas aparecen poetas inéditas no mundo literario, como: Rosa Cameselle, Carme Rábade, Ana Román, Helena de Carlos, Cristal Méndez, Dolores R. Seoane, Xela Arias, M^a Xosé Canitrot, Chus Pato, Olga Novo, Marica Campo, Yolanda Castaño, Enma Couceiro, Marta Dacosta, Palmira G. Boullosa, Enma Luaces (Carme Blanco), Medos Romero, Isolda Santiago, Luísa Villalta e algunha máis. A maioría son na actualidade poetas moi recoñecidas.

A FPS non tivo un programa ríxido. Respectando a ideoloxía feminista, os temas e a estrutura da publicación foron variando.

No número 2, de 1985, unímonos ás celebracións de Rosalía Castro con motivo do centenario da súa morte. Quixemos dar outra visión da poeta e anular a imaxe amañada da escritora que creara Murguía e cultivaran

os galeguistas que seguiron o seu maxisterio. En números seguintes fixemos homenaxes a Xohana Torres para animala a publicar os poemas inéditos, ás descoñecidas poetas María Mariño e Francisca Herrera Garrido que no primeiro terzo do século XX publica tres libros de poesía, dúas novelas e contos en galego. Grazas ó número da FPS, ó ano seguinte de 1987, a RAG dedícalle o Día das Letras Galegas. Hai un número sobre as irmás Dora e Pura Vázquez e outro sobre a Pardo Bazán para reivindicar a súa defensa da muller e o dereito a participar na vida social en igualdade cos homes.

O resto dos números están dedicados a temas de reflexión sobre a situación da muller: nos medios de comunicación, na arquitectura, na ciencia, nas artes plásticas, na prostitución, etc. Nos 29 que se publicaron foron tratados temas esenciais, de ámbito social, político e privado, en relación coa muller, incluíndo a investigación sobre as obreiras en fábricas viguesas, dedicando un número especial *As traballadoras da Artística*.

A FPS foron 29 cadernos didácticos sobre muller e feminismo en galego que aínda non foron superados. E iso foi posible pola tenacidade da súa directora que non desfaleceu ante os atrancos polos que pasou a publicación. E, por suposto, ó traballo a pé de obra das dúas persoas que colaboraron con ela na edición de revista, Marga Marcuño e Mónica Bar.

Imagen

La exposición sobre *Educación y Género y Lectura* profundiza en una cuestión central ya no solo para el propio grupo de las mujeres, siempre algo más de un 50% en todas las sociedades, sino que es crucial para todos los grupos sociales. Apunta a la importancia de la educación y cultura y el lugar central de las mujeres en la misma. Han sido las mujeres las que se han encargado de formar y educar, de transmitir los legados humanos vitales, culturales y sociales y la vida misma a lo largo de toda la historia de la humanidad. Gracias a ellas las sociedades, desde formaciones simples, rudimentarias hasta las actuales que cuentan con una diferenciación estructural en muy alto grado, han podido subsistir. Si bien, como apreciamos en esta exposición, circunscrita al contexto de Galicia, la educación de las mujeres ha pasado por un proceso profundo de transformación y reformación.

1.- Conocimiento, educación y género

Es un hecho cuestionado por sendas investigaciones etnográficas y antropológico-sociales diversas, que la subordinación y el sometimiento de las mujeres en épocas prehistóricas haya sido un fenómeno habitual. A lo contrario, se infiere un estatus social alto para las mujeres en *“...unas sociedades en las cuales la vida*

humana era muy frágil ...” (RADL PHILIPP, 2013, p.10). Las investigaciones de Linda Owen (2014) sobre la fisiognomía de las mujeres neandertales muestran como su musculatura era tan fuerte como la de los hombres, extremo que deja concluir que ambos sexos trabajaban indistintamente en las múltiples tareas y que las mujeres eran *“fuertes, vigorosas y autosuficientes”* (Martínez Pulido, 2016) en unas relaciones sociales orgánicas, equilibradas entre varones y mujeres, hasta la llegada de una diferenciación funcional cada vez mayor de las sociedades. Es en estas últimas en las cuales se instaura otra forma de poder político-social, el patriarcado, que vincula la organización de la vida con la superioridad del varón.

La sociedad griega y romana, citadas como modelos cultural-científicos de alto rango, son los ejemplos clásicos de esta organización social en el espacio de referencia cultural occidental que otorgan un estatus de inferioridad cívica y política a las mujeres. Su modelo androcéntrico patriarcal perdura hasta nuestros días, se va asentando a pesar de las ya manifiestas críticas por parte de mujeres científicas de la era clásica, que tienen su continuidad en voces de autoras tales como Hildegard von Bingen en el siglo XII o Christine de Pizán en el siglo XV, ancladas en la visión cristiana de que todos los seres humanos son iguales ante DIOS y enfrentándose a la visión eclesiástica de su tiempo.

Es en el contexto del debate acerca del conocimiento científico moderno, con la creación de los seminarios masculinos (Moreno, 2007), origen de las universidades escolásticas y de las universidades actuales a partir del siglo XV-XVI, cuando se desplaza cada vez más la labor educativa, instructiva y cultural originaria de las congregaciones femeninas (Pernoud, 1989, Radl, 2013, 2011). Los varones toman el control de la educación y el conocimiento, introduciéndose una visión sobre el mundo y las relaciones sociales, que sitúa a mujeres y hombres en posiciones manifiestamente diferentes ante el conocimiento, que ha de ser, además, *conocimiento legitimado* (Varela, 2010).

El pensamiento científico que surge en la Ilustración pone especial énfasis en el conocimiento basado en la capacidad racional y la experiencia (empírica) del ser humano, escinde el sujeto del todo, de la naturaleza y de la misma instancia divina. Es en este contexto en

el que el varón se convierte en el protagonista de la formación y construcción del conocimiento, en el ser racional por excelencia, que se sitúa frente a los objetos del mundo a conocer, mientras que las mujeres representan *lo Otro*, son relegadas a su destino biológico-maternal-natural estando excluidas del acceso al conocimiento racional (Radl-Martinez, 2017).

Desde una óptica educativa, esta visión aparece *“...en el debate filosófico pedagógico moderno de Jean Jaques Rousseau alrededor de su obra Emilio de 1762 que encarna el modelo por excelencia,que consagra la consiguiente educación diferencial en función del género, excluyendo a las mujeres de la educación racional, formación científica y la propia condición de sujeto político...”* (Radl, Martínez, 2017, p. 20).

Por este motivo, según podemos apreciar también en esta exposición, la inclusión de las mujeres en la educación de destrezas, la transmisión y adquisición del conocimiento, la lectura, ha costado tanto esfuerzo, cuando en realidad, históricamente el manejo de los saberes culturales por parte de ellas, su papel en la educación e instrucción, fue anterior y de más relevancia que el de los varones. Existen estudios y documentos científicos suficientes que amparan esta tesis, especialmente referente a la edad media (Pernoud, 1989), gracias al conocimiento de las mujeres, feminista y de género.

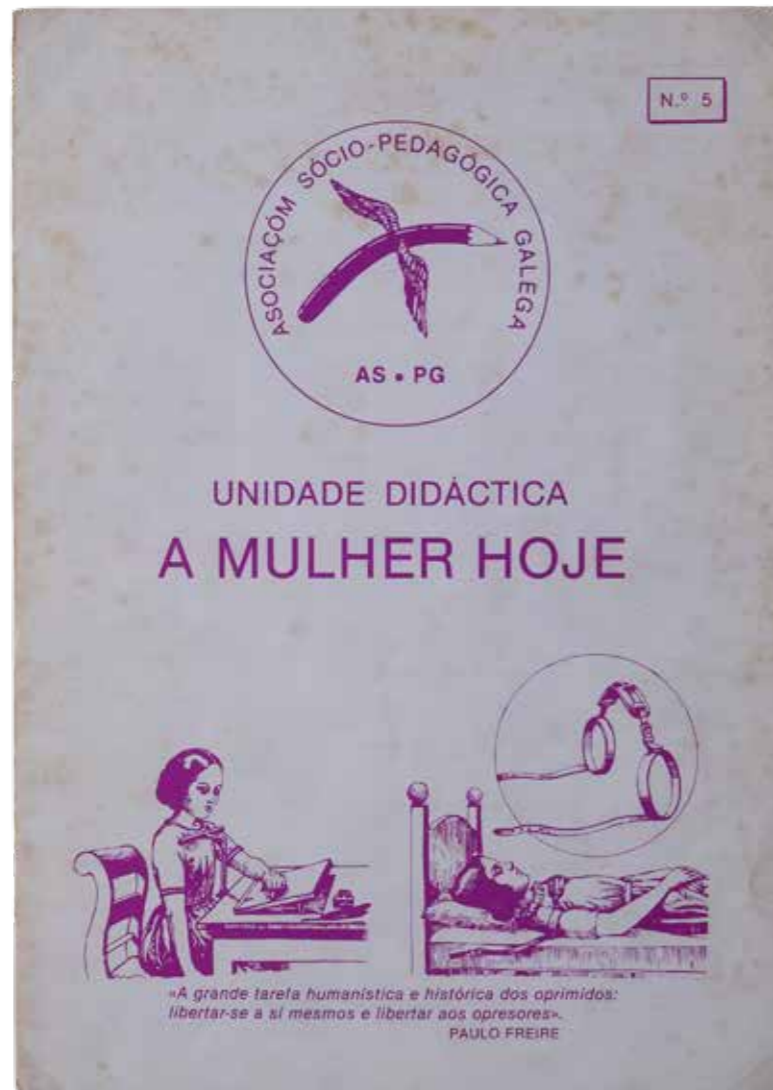
2.- El master: Educación, Género e Igualdad en la USC

De la exclusión de las mujeres, y *“de mujeres y hombres de culturas no cristianas...”* (Amparo Moreno, 2010, p. 43) hasta la presencia mayoritaria de ellas en las aulas universitarias en la actualidad y la incorporación relativamente reciente de un conocimiento específico referido a las mujeres, ha habido un largo y dificultoso camino, que muestra resquebrajamiento y transformaciones en cuanto al rol social del género femenino. Actualmente existen y, así en la USC, titulaciones especializadas como la del master oficial en *Educación, Género e Igualdad*, (ahora: *Igualdad, Género y Educación*) que se implanta en el año 2007 (también como programa de doctorado). Este máster interdisciplinar ha sido el primer Programa Oficial de Postgrado perteneciente al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) impartido en la *Facultad de Ciencias de la Educación*.

Tiene su antecedente en el Master de la misma denominación aprobado por la *Xunta de Goberno de la USC* en julio de 1999 (1999/CM063) como uno de los primeros masters de título propio en el ámbito del estado español y el primero y único en Galicia.

Su objetivo consiste en formar investigadoras/es y profesionales especialistas para trabajar en el campo de la formación sobre la temática de género en los distintos niveles de Educación, pero también en otros ámbitos de la intervención, evaluación y atención social, política, administrativa, laboral, educativa y socioeducativa, con el fin de implementar acciones que busquen promover la igualdad de género. Desde un ángulo epistemológico se forma en la así llamada perspectiva de género siguiendo una perspectiva feminista, de las mujeres y de género.

El master surge en la USC en relación con la labor de diversos grupos pioneros de investigación sobre temáticas de las mujeres y de género desde perspectivas sociales, sociológico-educativas, económicas, históricas, socio-filosóficas y políticas. Su ubicación en la Facultad de CC. Educación, se explica por una larga trayectoria en este centro de una formación académico-específica dirigida a las y los profesionales vinculados al ámbito de la educación en sus múltiples esferas. Así se están impartiendo ya desde hace decenios sendas jornadas de formación en género y materias docentes promovidos e impartidos por profesoras/es pertenecientes a los equipos que integran e integraron en su momento el de creación y fundación del máster y del *Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas e de Estudos do Xénero CIFEX*, primer centro de investigación, y, hasta hace poco, el único, en el contexto sociocultural de Galicia. La USC ha sido la primera en el contexto gallego que logró introducir hace ya más de 30 años la materia *Identidad de Género y Educación* (Plan de estudios de Pedagogía, Real decreto del 17.7.1992, BOE del 27.8.1992), más tarde siguió la materia de *Procesos de construcción de las Identidades de Género* en Psicopedagogía y las materias de *Sociología de los roles de género* en las titulaciones de Magisterio que han sido las únicas materias curriculares en el contexto universitario gallego sobre la temática hasta el año académico 2009-2010.



Abrindo portas

Ler racha fronteiras, amplía liberdades, en palabras de Roxane Gay, “constrúe pontes entre as diferenzas”. Existe unha unanimidade universal nestas afirmacións, pero, faino en pé de igualdade?

Comecemos polo acceso á alfabetización.

O Instituto de Estatística da UNESCO sinala que no mundo 16 millóns de nenas nunca irán á escola, e ademais, que as mulleres representan dous terzos dos 750 millóns de persoas adultas que carecen de coñecementos básicos de

alfabetización.

E cando chegamos a ler:

Unha investigación realizada polo Departamento de Socioloxía da Universidade de Oxford, analizou os datos de máis de 17.000 adolescentes co fin de comparar as súas actividades de ocio durante a xuventude e o seu éxito profesional. Os resultados amosaron que as mulleres que aos 16 anos tiñan como pasatempo a lectura, obtiñan un 39% de probabilidades de acadar un posto a nivel directivo; en contraste, as adolescentes non lectoras vían baixar as súas posibilidades a un 25%. Os

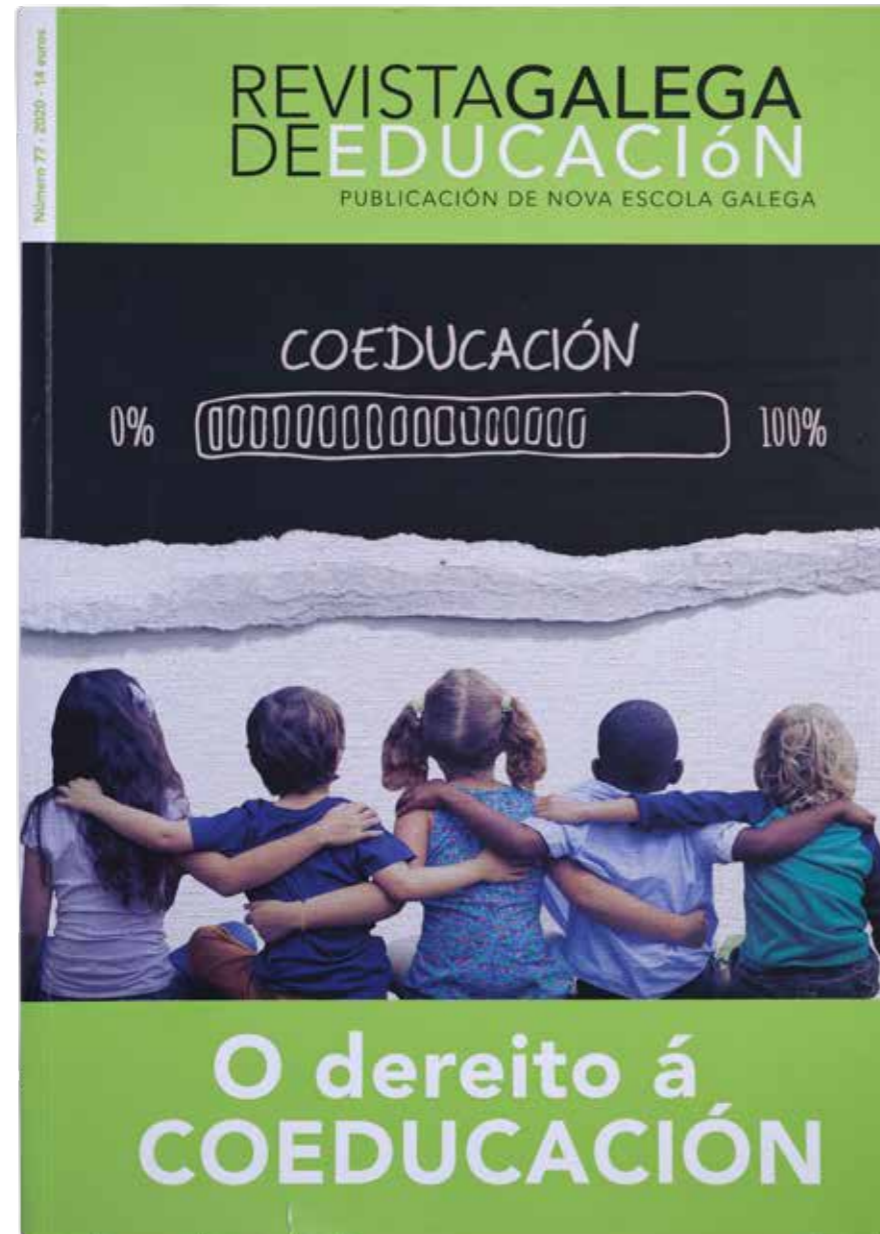
homes que lían tiñan un 58% de posibilidades dun alto cargo; os homes que non lían, un 48% de posibilidades. Os datos falan sos.

E xa metidas na lectura, que lemos?

Pois o discurso, en xeral, e a lectura como discurso autorizado en particular, representa na súa maior parte unha realidade patriarcal, consolidándoa, xustificándoa e perpetuándoa, aínda que este panorama vai mudando pasiño a paso, temos unha longa historia literaria machista e con poucos referentes

femininos nos que mirarnos, moitas veces conscientemente agochados.

É urxente a incorporación progresiva da perspectiva de xénero para buscar unha lectura crítica que cuestione as relacións asimétricas de poder entre os xéneros, e deste xeito, resistir ás representacións patriarcais invisibilizadoras e opresivas para as mulleres. É preciso ensinar a ver coas gafas violetas, para interpretar o relato dun xeito que deixemos de ser actrices secundarias na nosa vida lectora e ocupemos todos os lugares que que nos correspondan.



Se ben o dereito á educación foise universalizando e é un dos máis indiscutibles, non sucede así co dereito á coeducación. Abundan traballos nos que se relata a incorporación das mulleres ao ensino no primeiro mundo, pero esta inmersión faise nun curriculum masculinizado que non contempla as achegas das mulleres, da metade da poboación, e que polo tanto está eivado, é incompleto. A miúdo confúndese a escola mixta (nenas e nenos na mesma aula) coa escola coeducada, cómpre definir que é coeducar.

Entendemos a coeducación como unha educación para a igualdade entre homes e mulleres, para rachar cos estereotipos culturais marcados polo xénero; unha educación que unifica valores, oportunidades e trato a todas as persoas. O termo aparece coa LOXSE (1990), para transmitir unha serie de coñecementos, valores e actitudes a nenas e nenos, fomentar habilidades para que calquera persoa, independentemente do seu sexo, poida integralas na súa personalidade. Aparece como un tema transversal do curriculum, polo que queda á voluntariedade do profesorado.

Coa LOE (2006) avánzase no recoñecemento da diversidade afectivo-sexual, ademais esixe facer unha valoración crítica das desigualdades existentes para superar os comportamentos sexistas. Temos, a nivel estatal e autonómico, lexislación abundante e axeitada para poder traballar a prol da igualdade, aínda que sería desexable subir un chanzo máis e incluír a Educación sexual no curriculum en todas as etapas educativas, dende Educación Infantil.

O profesorado que está a traballar pola coeducación nas aulas na actualidade faino en dúas direccións: Coas rapazas para que superen o seu rol de xénero e aumenten cotas de liberdade e empoderamento, chegar aos espazos aínda minoritarios para elas (o poder, as TICs...). Cos rapaces facendo unha revisión crítica da masculinidade hexemónica, analizándoa para identificar modelos alternativos que permitan superar a violencia de xénero e o acoso nos centros escolares.



Analizando a portada da revista para nenas "Florita", do ano 1949, podemos facer un pouco de antropoloxía feminista que nos permita pensar sobre os estereotipos de xénero feminino que aquí aparecen. Para enmarcar esta portada remitireime a dúas obras históricas do feminismo: Neste ano, 1949, publícase o segundo sexo de Simone de Beauvoir, coa súa coñecida frase "non se nace muller, chégase a selo". Ao mesmo tempo, 14 anos despois, 1963, Betty Friedan publica "A mística da feminidade", teorizando o "malestar que non ten nome", construído este malestar, entre outros axentes de socialización, por imaxes como a desta portada, que nos remiten ao "esencialmente feminino".

Que aparece aquí como esencialmente feminino? Se prefigura un mundo feminino moi vinculado ao ámbito do doméstico e da beleza. Non esquezamos que nestes tempos o realizarse como muller estaba vinculado ao matrimonio e ter descendencia, obviamente esta elección estaba determinada por unha estrutura patriarcal, onde ser muller solteira era igual a un ser incompleto.

Por tanto, era moi importante nestes anos as guías e consellos das boas esposas, xa que obxectivo das mulleres da época estaba moi vinculado á perfección nas múltiples tarefas da casa. Ámbito por contraste, non masculino, de feito podemos perfectamente pensar que esta revista, se fose para nenos, estaría vincula-

da a outros valores totalmente diferentes dos labores e modas, e especificamente seguro situaríase nunha contorna non doméstica, nun ámbito público. Hoxe en día, un dos temas aos que nos levou o feminismo, é á reconsideración do papel masculino nos cuidados.

Dedicarse ás tarefas do fogar, pero ao mesmo tempo cunha imaxe física impecable. As mulleres aparecen claramente como obxectos decorativos de casa. Tal e como se ve nesta imaxe: Peiteados glamurosos (*brushing* inflado achegaba un volume máximo á melena), cellas arqueadas para agrandar a mirada e maquilladas (pintalabios, pestanas..) e por suposto impecablemente vestidas, coa silueta "New Look" de 1947 de Christian Dior que triunfou coas saias amplas, combinadas con corpos cingidos e cinturas de avés. En definitiva estética para traballar en casa, pero coma se fosen para un cocktail, para agradar visualmente ao marido no seu retorno ao fogar (o retorno do guerreiro), despois dunha xornada súper dura de traballo fóra de casa.

En definitiva, o simbolismo exposto, ata nos mínimos detalles (a boneca no chan é o símbolo claramente asociado ao típico rol das mulleres nesa época, as flores e as cores tamén axudan a crear escenario de emocións e sentimentos femininos) subliña o papel da muller como ama de casa e como obxecto decorativo.



A obra *Estudios sobre muller e educación: aportacións desde Galicia*, publicada na Colección *Informes e Propostas* do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela no ano 2003 comeza sinalando que os cambios e transformacións sociais dos últimos anos, a progresiva incorporación das mulleres ó mundo da cultura, e a súa participación en tarefas profesionais fóra do ámbito doméstico, suscitan a necesidade de novos argumentos tendentes a derrubar actitudes discriminatorias e rexistros clásicos. Vinte anos despois desta publicación agora recollida na *Exposición Educación, Xénero e Lectura*, invítase-nos a colaborar no libro-catálogo que dela se deriva, e incorporar o noso sentir sobre a temática que na obra se trata.

Unha renovada lectura do texto, situándonos temporalmente moi preto do primeiro cuarto de século XXI, lévanos a pensar que certamente se teñen producido cambios e avances importantes na situación das mulleres nos últimos anos, particularmente no que se refire á educación, aínda que as cousas non mudaran tanto como sería desexable.

O mesmo que noutros países da nosa contorna, hai tempo que a escolarización das nenas e nenos no período obrigatorio é unha realidade, destacando ademais que tanto nas ensinanzas non obrigatorias como nos estudos universitarios, as mulleres son maioría. Pero, as desigualdades de xénero seguen a ser unha realidade

nas disciplinas científico-tecnolóxicos tanto na formación profesional como na universidade.

Precisamente o acceso das mulleres á educación e á formación ten favorecido a súa presenza no mercado laboral, aínda que persistan barreiras que impiden o seu desenvolvemento profesional. A fenda de xénero é visible principalmente en posicións de liderado e postos de dirección, revelando situacións de discriminación e desequilibrios en termos de igualdade de xénero que frean o acceso das mulleres a postos de responsabilidade.

A educación e o paso do tempo son elementos necesarios para a consecución da igualdade pero non suficientes. O feito de que hoxe as mulleres teñan obtido legalmente unha posición igualitaria á do home non significa que na sociedade isto se asuma por completo. O certo é que nacer muller ou home aínda determina e/ou condiciona a asunción de roles moi diferenciados socialmente, roles que en definitiva, van pautando as formas de vida das persoas en función dunhas diferenzas de xénero de orixe ideolóxica e cultural.

Esperamos que non fagan falla outros vinte anos para dar os pasos necesarios na procura da igualdade real e efectiva entre mulleres e homes. Nesta tarefa si que estamos convencidas que a educación deber ter o papel protagonista.



Gardo no recordo imaxes de moitos xoguetes da miña infancia: bonecas, quebracabezas, xogos de mesa... Tamén de contos, traducións de clásicos nos que me adestrei na lectura. Lembranzas que me traen á memoria sensacións agradables vividas na nenez que se unen ás voces familiares que me cantaban unha canción ou me contaban un conto para que puidera conciliar o sono, tarefa ás veces complicada para a nena chea de medos que fun.

Bonecas e contos converxen no *guiñol*, nese teatro de monicreques que cobran vida a través das nosas mans. Sempre me pareceu *esa arte* un camiño fantástico para achegarse á infancia, escenificando contos lidos, escoitados ou inventados.

Como muller, como cidadá, como nai e como docente non me permito desviarme do meu compromiso coa educación en igualdade, buscando sempre a perspectiva de xénero no meu discurso e na miña actividade diaria. Impartindo aulas de materias científicas, procuro que a lectura e a presenza de mulleres valentes e pioneiras acompañen ás ecuacións e ás teorías.

A través dese compromiso seleccionei moitas das lecturas que compartín coas miñas fillas desde cativas e que procurei que formasen parte dese seu primeiro

contacto coa literatura. Sen embargo, nalgún momento percibín que moitos dos contos clásicos, que lin e escoitei tantas veces na miña nenez, tecían un fío invisible entre a miña infancia e a das miñas fillas, revivindo o meu recordo desa etapa, máis que calquera outra historia actual. Entendín así que os Tres porquiños, Carrapuchina Vermella ou Polgariño debían, tamén, formar parte da súa infancia, aínda que nalgúns casos fose preciso reinterpretar os personaxes para que puideran encaixar no modelo educativo co que queríamos crialas. Porque non hai nada que impida ver a Carrapuchiña como unha nena apoderada ao máis puro estilo Pippi Langstrum, e ao lobo como calquera obstáculo no camiño ao que a miúdo temos que enfrontarnos, debendo facelo con valentía.

A educación en igualdade, na casa e na escola, implica establecer modelos, referentes femininos que son quen de construír coñecemento vencendo os atrancos que aparecen no camiño da vida. Poden ser Ángeles Alvariño ou Inmaculada Paz Andrade, se falamos de ciencia, ou mesmo Carrapuchiña Vermella, cando nos achegamos á literatura infantil.

Os personaxes reais teñen a súa historia; aos monicreques podemos axudar a crearllela nós.



“O home na leira e a muller na lareira”
Refraneiro popular Galego
Lecturas para mujeres, 1924

Coñecer e empregar os refráns axeitadamente favorece o mantemento da bagaxe cultural dos pobos. Son unha herdanza do pensamento popular, considerándoas xoias lingüísticas que debemos pór en valor e revisar coa ollada crítica da época histórica que nos toca vivir; neste caso, unha ollada feminista para mudalo todo, incluso os refráns que non respectan ás mulleres.

A multitude e diversidade de refráns existentes é enorme, e así como lemos “O home na leira e a muller na lareira”, lemos moitos outros que eternizan esta sociedade patriarcal, onde o home todo o di, todo fai e todo xira arredor del. Estes refráns -que debemos eliminar do noso vocabulario habitual- reflexan unha realidade que se perpetuou demasiado tempo. Así, os homes, que ocupan o espazo público (a leira), son os produtores, xeradores de riqueza e decisores de todo o relacionado coa familia (clásica, numerosa e heterosexual) que pasa a ser, tamén, da súa propiedade (patrimonio). Do mesmo xeito, o espazo privado ocúpano as mulleres (a lareira), que representan o sometemento e a mantenza familiar (matrimonio), é dicir, encárgase dos coidados, a

limpeza e a alimentación, cuestións efémeras sen valor monetario -ata o de agora-, e así, ininterrumpidamente.

Esta discriminación, nen tan sequera disimulada, nos refráns de todo o mundo, presupón a superioridade do home, no canto de querer exercer o control de todo, e o sometemento da muller, pois así o lemos e constatamos na tradición oral en xeral, onde aparecen os tópicos prexuzos sobre as mulleres (perigosas, equiparándoas con animais, laretas...).

Daquela, xa non é válido iso de “non hai refrán vello que non diga unha verdade” porque moitos non se manteñen, e outros, variáronse para andar cos tempos. Así, se xogásemos ó contraataque, poderíamos atopar outros refráns en clave positiva para as mulleres, pero igual non é o máis acaído para definir a sociedade diversa e inclusiva que queremos, onde todas e todos teñamos o noso espazo, sexa na leira ou na lareira.



O calendario Tempo de Mulleres, Mulleres no Tempo é unha iniciativa da Organización de Mulleres dos STEs que cumpriu xa 20 anos. Naceu como un recurso didáctico elaborado polas mulleres do sindicato para contrarrestar a clamorosa ausencia de referentes femininos non só nos libros de texto do alumnado, senón tamén na formación das e dos docentes.

Como responsable da Asemblea de Mulleres do STEG coordinei a versión galega desde o ano 2007 ata o 2010, e a versión estatal en galego, castelán, catalán e asturiano no ano 2011. Foi unha oportunidade para descubrir unha xenealoxía de mulleres científicas, activistas sociais, escritoras, deportistas...que me fora negada na escola. A pesares da miña curiosidade feminista desde ben nova, ao seleccionar mulleres para o calendario non deixou de sorprendeme a magnitude do silenciamento imposto polo patriarcado sobre tantas mulleres extraordinarias.

Lembro con especial satisfacción a acollida que tiña cada nova edición nos centros educativos. Nuns anos

nos que as redes sociais non tiñan a dimensión nin a capacidade de difusión actuais, a proposta de actividades coeducativas para Primaria e Secundaria constituían unha fonte de recursos valiosos que facilitaban unha aínda incipiente práctica coeducadora. Logo dos avances feministas conquistados nos últimos anos, tamén recordo con certa sorna a sorpresa de moitos compañeiros varóns - cómplices co machismo estrutural da maioría das organizacións sindicais- ao decatárense de que en poucos anos o Calendario de Mulleres se convertera nun distintivo dos STEs capaz de atraer o voto de tantas mulleres (e algúns homes) do ensino.

Gústame pensar que moitas das mulleres sindicalistas que coñecín daquela merecerán elas mesmas unha efeméride nun calendario do futuro, por abriren camiño e facelo de xeito tan fermoso.



A imaxe de *Canles 5* (Xerais 1988), o primeiro libro de texto en galego que recibiu o Premio nacional a material didáctico non sexista «Emilia Pardo Bazán» do Ministerio de Educación, lémbreme a retranscoia que Agustín Fernández Paz, director do proxecto xunto con Xosé Lastra Muruais, celebraba o curioso incidente entre a oración principal e a oración subordinada recollido na primeira edición d' *O noso galego 6. Os camiños da comunicación* (Xerais 1981) do colectivo Avantar, o primeiro libro de texto aprobado pola comisión mixta Xunta de Galicia e Ministerio de Educación, tamén un dos primeiros de Xerais, que se estreara en 1979 co manual de *Matemáticas* de 1º de BUP de Vacaloura. Aquela imaxe do crego de pé e o labrego axeonllado, audaz ilustración para representar un contido gramatical, fora sen dúbida outra das brincadeiras do debuxante, o xenial Chichi Campos, un dos talentos do humorismo gráfico galego daquela época. Por ventura, a «ilustración sintáctica» recibira só algunhas protestas, mais provocara moitas máis gargalladas nas aulas. Así se facían na década de 1980 aqueles primeiros manuais de galego, dos que apenas existían os precedentes editados da serie «Lúa nova» de Anaya, promovida polo editor Xulián Maure, «As nosas letras» de Xoán Babarro de Edicións Casals e pouco máis. Un traballo entusiasta e febril, ar-

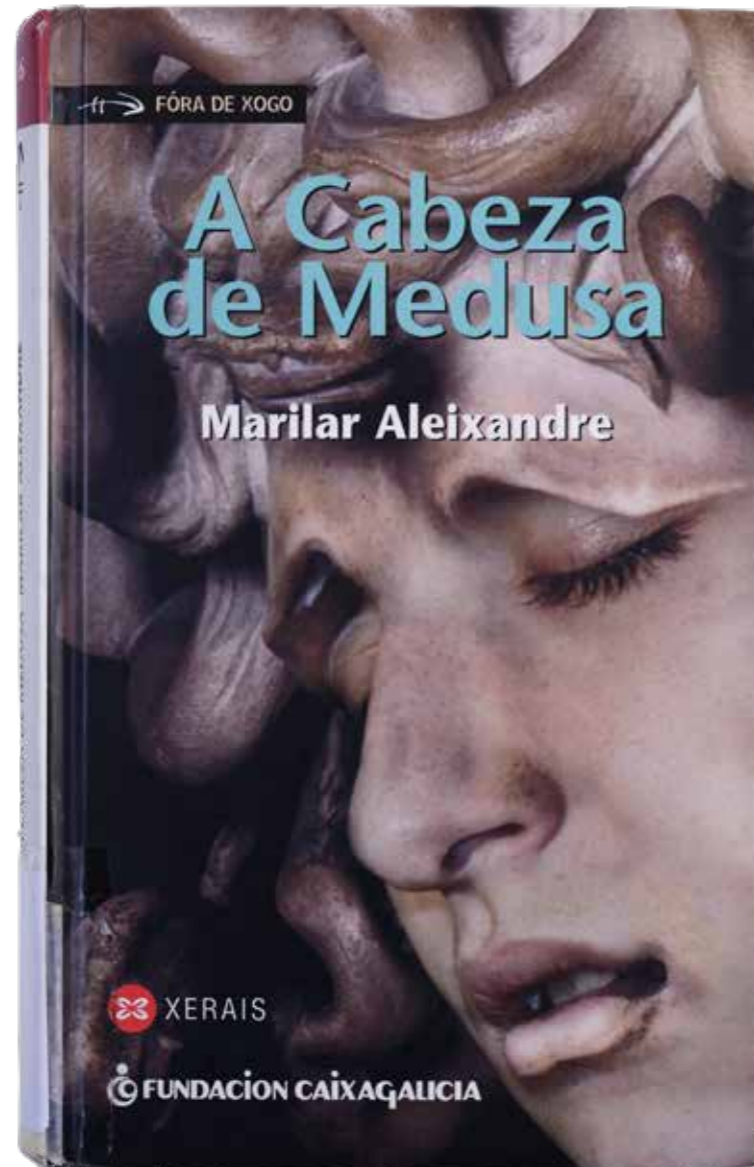
tesanal e militante, co que os dez membros de Avantar da Ferrolterra pretendían «sistematizar o que eran as súas experiencias de aula partindo do coñecemento e cultivo da lingua galega». Entendo que catro décadas despois a aquela edición heroica da primeira serie «O noso galego» acáelle o que Albert Camus acuñara no seu discurso de agradecemento do Nobel: «cada xeración síntese condenada a reformar o mundo». Os membros do colectivo de Avantar, responsables tamén de *Canles 5*, onde abrían portas decisivas para outra visión e interrelación entre as persoas sen distinción de sexo, foron fieis a esa condena: teimaron reformar o ensino por dentro e por fóra, iniciando o camiño da escola en galego e conseguindo a proeza de recuperar as luces da escola das bolboretas da República, prendidas co inicio do período autonómico, como os valores da escola pública galega e os da incorporación da nosa lingua como vehicular no ensino obrigatorio.

<https://bretemas.gal/>

Para exposición «Educación, xénero e lectura», Museo Pedagóxico de Galicia, 21/09/2023

4

**Construíndo outros
horizontes a través da
educación literaria**



Escribo desde unha ollada feminista, desde 1966 non teño outra. Argumento que a única revolución que triunfou nas últimas décadas do século XX e primeiras do XXI é a feminista. Faltando camiño por percorrer, hai avances substanciais. Entre eles mudar a imaxe social do feminismo, aceptado por unha maioría, se ben non en todos os países. Creo que o feminismo foi asemade un dos principais motores das mudanzas na educación, e que a perspectiva feminista fai posible interpretar adecuadamente tanto as situacións do presente como a nosa historia, que sen esa visión resulta incompleta. E, direino claramente, a discriminación das mulleres non se debe a fenómenos meteorolóxicos senón aos mecanismos do patriarcado para sometelas. Acabar coa discriminación require identificar esta causa e que os varóns recoñezan en que modo os menores dereitos das mulleres supuxeron e supoñen privilexios para eles. Que renunciem aos seus privilexios e se convertan en aliados das mulleres.

Estou falando de discriminacións concretas, nas aulas, nos libros de texto, na Facultade de Ciencias da Educación. No ano 1991, en que cheguei á facultade

–daquela Maxisterio– e durante case unha década, un grupo de profesores varóns tiñan por costume comer xuntos no Entroido un cocido, xantar do que estabamos excluídas as profesoras. Estou falando de críticas ao primeiro estudo sobre xénero na USC, IDEA, dirixido por min nese ano, con financiamento do CIDE sobre Formación Profesional. Un profesor da facultade, ao ver as enquisas para o alumnado, díxome que había “demasiadas mulleres” nos debuxos. O certo é que de 21 persoas representadas 9 eran mulleres e 12 homes. Unha pequena mostra de como a lente do patriarcado ve, le, o que non está, porque non acepta que as mulleres estean representadas dando instrucións nunha obra, conducindo un coche de carreiras ou noutras actividades reservadas aos varóns. Outro díxome que non era relevante estudar as diferenzas entre xéneros na educación. Avanzamos porque pasado o tempo implicáronse en programas sobre equidade.

A lectura foi furtada as mulleres durante séculos. Ao ler, sexan textos de ciencias ou literatura, interpretamos. Coa ollada feminista lemos os libros, a vida, en toda a súa complexidade. E temos ferramentas para mudala.



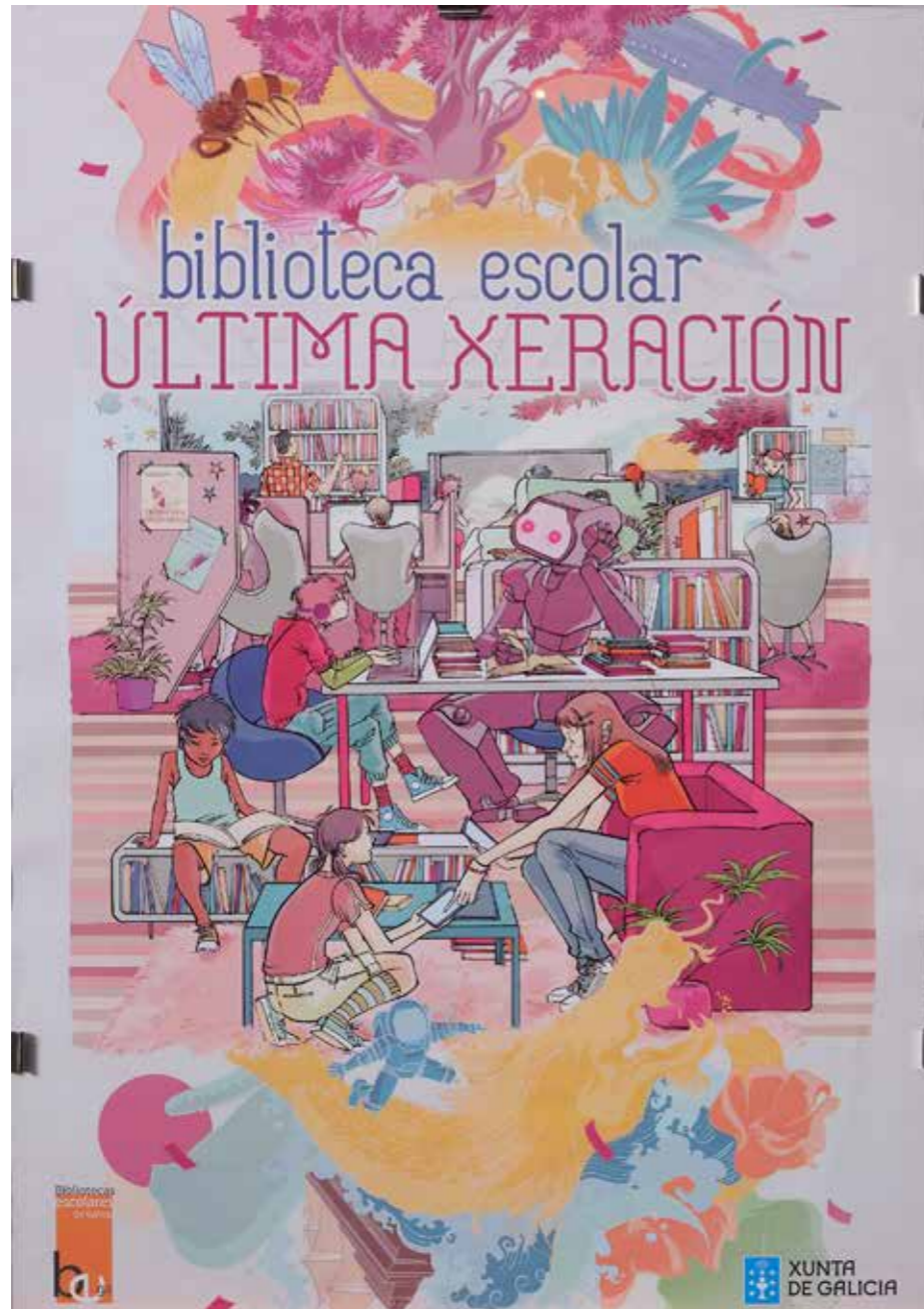
A análise do sexismo no ámbito educativo e a procura de ferramentas para a súa superación acompañame ao longo do meu traballo docente. Tomo como punto inicial das miñas reflexións unha actividade desenvolvida nas aulas de Maxisterio, na que abordábamose a complexa cuestión da igualdade de oportunidades e o seu marco de valores, para estar a altura duns tempos, que xa nos anos oitenta do pasado século querían saír do longo túnel da tradición e mover os marcos do patriarcado. Cumpría analizar os contextos educativos con lentes diferentes para sabermos ate que punt^o estábamos reproducindo nas aulas a realidade que paradoxalmente queríamos mudar na sociedade.

Dada a importancia dos libros de texto como recursos educativos quixemos facer unha radiografía da presenza e actividades masculinas e femininas, tomando como elementos principais as ilustracións e algúns textos que o alumnado debía analizar buscando ate onde funcionaban os roles de xénero. Logo de constatar a realidade ofrecida polos libros de texto de distintas materias e editoriais abríamos un debate. Ofrecían unha imaxe acorde á realidade social? En tanto que recursos educativos podían proxectar unha visión ancorada aínda nos estereotipos de xénero, ou debían proporcionar elementos de cambio, que a propia sociedade estaba demandando?

Procuramos un enfoque moi inclusivo sobre o sexismo, coa pretensión de amosar como o mantemento dos roles tradicionais afecta e limita –de maneira desigual, iso si– a mulleres e homes. Tratábase de cambiar o imaxinario do alumnado, coa confianza de que quixesen protagonizar un cambio, non só no seu futuro papel profesional, senón nas súas vidas persoais e no seu compromiso cidadá. O debate evidenciaba certas resistencias: no caso dos textos de historia ás veces vían lóxica a infrarrepresentación feminina - descartando maneiras alternativas de abordar a historia-; ou no caso dalgunha actividade cunha ínfima representación social feminina ou masculina, xustificaban a súa ausencia nos materiais escolares.

Para o profesorado revistas como Cuadernos de Pedagogía, a Revista Galega de Educación e outras publicacións académicas e/ou profesionais foron esenciais. A perspectiva feminista abriu unha fiestra de oportunidades, liñas de pensamento e de acción que fomos instalando para avanzar neste terreo a través da coeducación.

Hoxendía o compromiso coa superación do sexismo demanda un traballo institucional, social e educativo que aborde o desafío da educación sexual.



Cando se presentou o cartel de Emma Ríos, *Biblioteca escolar, última xeración*, na páxina de bibliotecas escolares de Galicia comezábanse definindo estas como “lugares de encontro e de convivencia” para rematar denominándoas “escolas de cidadanía”. Confirmábase así que, ao igual que o libro, as bibliotecas teñen moito de vangarda e son abandeiradas dunha sociedade máis xusta.

As bibliotecas funcionan como núcleo neuráxico do centro educativo, o lugar da lectura, a información e a aprendizaxe, o encontro coa “outra”. Nela reúnen os recursos e centralízanse as actividades e programas que, día a día, identifican o quefacer académico. Por iso, é evidente que se ha de contar con ela en todos os ámbitos relacionados co funcionamento e organización, o tratamento das materias e os valores. Así, máis alá do Plan de Igualdade de cada centro, da participación nos plans Contrato-Programa (“Iguálate”) ou no Proxecta (“Donas de si”, “365 días de respecto e igualdade” e

“Quérote +”), a coeducación impregna a biblioteca por medio da colección (libros de ficción e non ficción, materiais didácticos nos que se visibiliza e reivindican as mulleres e a diversidade na busca dunha utopía de igualdade e respecto pola diferenza...) e tamén coas actividades que a dinamizan, moitas veces ao redor dos días D (8M Día Internacional da Muller, 25N Día Internacional da Eliminación da Violencia contra a Muller, 11 de febreiro Día Internacional da Muller e a Nena na Ciencia).

Na páxina de Bibliotecas escolares, nas entradas en que se recollen estas efemérides, sobran exemplos de como traballalas (concretando e adaptándose a cada data e lugar) partindo de recursos que achega a propia asesoría (maletas viaxeiras, taboleiros de *pinterest*...) e acudindo ás actividades realizadas nas bibliotecas de centro a través dos blogs de cada unha delas. Nas mellores atopamos estas celebracións asimiladas ao PDI anual, nun *continuum*.



Todas as persoas pasamos por un momento na nosa vida onde hai máis preguntas e incógnitas ca certezas. Refírome a esa etapa en que o futuro é unha nebulosa e o presente un bosque onde cohabitan a ilusión, a tristura, a serotonina e os monstros. Iso foi para min a adolescencia: camiñar por un monte escuro coas emocións sen domesticar.

Creo que as persoas que somos lectoras desde a infancia, as que abrazamos os libros desde cativas para non soltalos nunca, identificámoslos coma o noso lugar seguro. Unha casa construída con palabras, un espazo de procura e de paz. Mais tamén un lugar de fracción. Porque ás veces, na ruptura está o inicio. Mentres escribo isto penso en como unha historia pode axudar a romper estereotipos de xénero dun xeito natural, como

esa pinga que esvara polo cristal e deixa unha marca sutil. Coma esa folla que se desprende da póla na que naceu e voa impulsada por un golpe de vento. Ese momento de fractura é unha descuberta. Así foi como estes libros me sacudiron. Entrar nas súas páxinas supuxo parte dunha aprendizaxe: a de cuestionar o imposto. Isto non é algo menor, sobre todo tendo en conta que estas obras non son en absoluto didácticas. Estes libros foron revolución e luz, foron espasmo e cicloxénese. E de algún xeito, condenáronme (bendita condena!) a ser unha escritora inconformista, que procura esa mesma corrente eléctrica en todo o que escribe. Eu son os libros que lín. E por iso gardo dentro tantos nomes en feminino.



Vemella! Alerta vermella: un ciclón de olladas cerca a xeografía do meu corpo ardente, en chamas. De novo o dioivo entre as pernas, aínda orballo, aínda. As mesas da aula son un labirinto sen saída; o caixón, un cofre inexpugnable; lonxe, demasiado lonxe. En Mordor, no Monte do Destino. Son un hobbit na clase de literatura: entre as cadeiras esténdese unha Terra Media poboada por orcos e dragóns.

Sentados, os depredadores cheiran o sangue que sae de min. Andan á espreita, esperan o momento para atacar. Non terán piedade. Alerta vermella! Preciso unha aliada, unha Sam, alguén que me poida axudar. Pesa demasiado tanto pudor.

Busco a Mariña coa mirada e pásolle un papeliño. Vexo como o abre, vexo como... Alerta! Vexo como se achega a profesora, libro en man. Mariña abre a nota sen advertir a presenza externa e non lle dá tempo de tirala ao chan. As dúas len: *veume. Tes compresas?*

Non cabe máis rubor nun par de meixelas. Sinto latexar a vergoña do mundo enteiro dentro de min. Non pode ser. A profesora non colle a nota. Vaime poñer un parte, vai chamar a casa, vai... Mirar con complicidade a Mariña e asentir?

É a primeira vez que nesa aula emerxe un xesto de complicidade manifesto entre Mariña e a profe. Faise un silencio total. escoitaranme pensar? Seguro!

A profesora continúa o seu periplo polos pupitres. Cando olla para min vexo o rostro de Gandalf, gorida. Mariña devólveme a nota con total impunidade. Abro para ler e... Non pode ser: *hai compresas no caixón.*

Mariña, miña Sam, chíscame o ollo. A profe Gandalf sorrí. Non sei como o meu cerebro lle deu orde ás pernas para erguerse e camiñar. Non sei como atravesei soa a Terra Media nin como vencín tantos orcos e dragóns. Pero cheguei ao caixón, abríno, collín a compresa cunha seguridade que non sei de onde saíu e preguntei en alto:

-Podo ir ao baño?

-Por suposto, respondeu a profesora, xa Gandalf branca.

Mordor transformoume para sempre. Nin sequera agochei a compresa para saír da aula. Ao percorrela de novo o tempo e o espazo volveron ao seu. Estaba nunha aula de 1º da ESO con nenas de 11 e 12 anos, coma min. Sentín incluso algunha mirada de admiración.

Atraveso agora outra dimensión, outro burato negro da literatura á realidade. Cinco anos despois volveume dar literatura a mesma profesora. Mandoume facer unha redacción, a última do curso. Aquí a tes. Agora non nos levamos moi ben pero nunca esqueceré aquela lección de orgullo.



Gracias a la literatura, y en especial, a la literatura infantil y juvenil (LIJ) en el caso de la infancia como destinataria modelo, el lector puede conocer y reconocerse y así contribuir al proceso de construcción de la identidad individual y social a través de la identificación de las diferentes pertenencias que recorren transversalmente el ser humano. La lectura literaria participa de los distintos procesos madurativos que de forma progresiva configuran la identidad de cada lector. De esta forma, no sólo constituye la herramienta fundamental para el acceso al saber, sino que proporciona las claves para la comprensión de la realidad.

Sin embargo, recordemos que la lectura nunca es un acto inocente. A lo largo de la historia y desde diferentes frentes y perspectivas, la LIJ ha padecido su consideración como elemento destacado de "intervención pedagógica". De esta forma se explica la obsesión por parte de las autoridades que ostentan el poder por la lectura y en especial la literatura como una herramienta para modelar la infancia, siempre de acuerdo con supuestos preceptos morales, sociales, religiosos o ideológicos dominantes.

Como ejemplo aducimos la instrumentalización de la educación y, por tanto, de la lectura y la LIJ realizada

durante el franquismo. Las directrices de Pilar Primo de Rivera en este sentido son diáfanas en la defensa de una mujer tradicional, obediente a los postulados del padre o del marido, con una consecuencia clara en la educación lectora de las mujeres y de las niñas: el marcado intervencionismo, guiado por el firme deseo de instrumentalizar aquello que podían o no podían leer. La formación de las niñas en las primeras décadas de la posguerra estuvo esculpida por un cincel que dividía a los sexos en la docencia con una profunda estratificación de clases sociales. Y una profunda influencia, por un lado, de la Iglesia y por otro la Sección Femenina que dibujaba dos ámbitos: una escuela pública impregnada por los valores de la Falange, y una escuela privada, casi siempre religiosa que infundía los valores femeninos más conservadores.

Sin embargo, y quizás precisamente por este motivo, más allá de estas maniobras la literatura proporciona al individuo una herramienta irremplazable frente al abuso de poder o la perpetuación de estereotipos. Aludimos, sin duda, a la formación del lector y su capacidad crítica como arma irremplazable frente a los mecanismos de imposición ideológica.

5

**Contribución desde
a Historia da Educación
e das culturas**

V ENCONTROS DE EDUCACIÓN PARA A PAZ
"EDUCACIÓN E SEXISMO"

8 - 9 - 10 marzo
 SANTIAGO DE COMPOSTELA
 Salón de actos do Fac. de Filosofía e Ciencias da Educación - Campus Universitario

- PARTICIPANTES E CONTIDOS -

- UNHA ANÁLISE SOCIO-HISTÓRICA DA DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE SEXO
 Amparo Moreira - Carme Blanco - M^a Xosé Arca
- POR UNHA EDUCACIÓN NON SEXISTA: ASPECTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS
 Mari Álvarez Lires - Carme G. Izameres
- EDUCACIÓN SEXUAL E RENDIÑA EDUCATIVA
 Dolores González - M^a Antía, M^a Paz, M^a Ana
- MODELOS MASCULINOS E FEMININOS NOS TEXTOS E NA LITERATURA
 Estela Álvarez - Camino Noa
- SEXISMO, PUBLICIDADE E MEDIOS DE COMUNICACIÓN
 Margarita Ledo - Ana Isabel Muñoz
- CONFERENCIA
- RECITAL POÉTICO
 Xosé María - Ana Bermejo - Pádraig Pádraig - Xosé María - M^a Xosé Quesada - Helena Vilas
- EXPOSICIÓN
- PROYECCIONS AUDIOVISUAIS
- ORRADOIROS
- MÚSICA

- COLABORAN -

- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
- CONSELLERÍA DE CULTURA
- DEPUTACIÓN DE A CORUÑA
- CONCELLO DE SANTIAGO
- UNIVERSIDADE COMPOSTELANA
- INSTITUTO DA MULLER
- GABINETE DA REFORMA
- M^a DE ASUNTOS SOCIAIS
- CRUZ VIEIPELLA XUVENTUDE

- INSCRIPCIÓN -
 Rúa do Franco, 10 - 1^a
 Típos: 583200 - 583457 • Fax: 583934
 SANTIAGO DE COMPOSTELA

CERTIFICADO DE ASISTENCIA

SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ
SGEI - CXTG
 Integrodano CIG

Corrían os primeiros anos da década dos 90 do século pasado cando se celebraron os V *Encontros de Educación para a Paz: Educación e sexismo*. Foron anos nos que, ao abeiro da Terceira Onda do movemento feminista, se reivindicaba a Coeducación, entendida non só coma a convivencia de nenas e nenos nas aulas cos mesmos dereitos e idénticos currículos, senón tamén coma unha acción intencionada para rematar coa discriminación das mulleres. A partir de mediados desa década, o interese pola Coeducación baixou e a realización de encontros, seminarios, xornadas, investigacións na escola... descendeu notablemente, por diversas razóns que precisarían unha análise complexa.

Vimos dunha historia patriarcal de séculos, na que o "masculino" é a medida das cousas, aquilo que os Estudos de Xénero denominan *androcentrismo*, nunhas sociedades rexidas, fundamentalmente, por varóns brancos de clase media/alta, cuxas institucións políticas e educativas foron deseñadas por e para homes. Cada vez que as mulleres avanzamos, o patriarcado aliado co capitalismo neoliberal ataca con novas armas e de maneira feroz os nosos dereitos e mesmo o relato dos feminismos (pido desculpas pola utilización de metáforas bélicas). Velaí o ascenso mundial da ultradereita. Por esta razón, é preciso abordar unha acción transformadora da sociedade.

Non é a miña intención relatar a historia da educación das mulleres, pois existen abondosas investigacións neste eido, pero quero salientar algúns fitos históricos que marcaron o seu desenvolvemento no Estado español e en Galicia -os antecedentes do século XX, a Segunda República, a ditadura franquista e a democracia parlamentaria-, para ilustrar o camiño da Coeducación, que non foi, non é, un camiño de rosas. Sempre atopou atrancos, incompreensión... e tamén... represión:

Contra finais do século XIX comezan aparecer enfoques educativos que defenden que as mulleres deben recibir unha educación equivalente á dos varóns, é dicir, que teñan acceso aos estudos medios e superiores, e que nenos e nenas acudan a centros mixtos. Mais, como indica Mary Nash, na maioría de países europeos vinculados ao catolicismo, España, Italia, Francia, Portugal, Bélxica... (e tamén en Inglaterra), a escola mixta no inicio do século XX inda sufriu unha virulenta oposición

e constituía unha práctica minoritaria de experiencias pedagóxicas vangardistas.

O pensamento racionalista e igualitario defenderá en España a escola mixta, como consecuencia da consideración da igualdade de todos os seres humanos, que implica a igualdade de homes e mulleres na educación. Para a *Escola Nova*, a coeducación será un elemento representativo. No Congreso Pedagóxico Hispano-Portugués-Americano (1892) comeza a albiscarse un avance no discurso das mulleres e a educación, na sesión dedicada a este fin, na que participaron as primeiras voces feministas tales como Emilia Pardo Bazán ou Concepción Arenal.

Pardo Bazán sostivo que mentres o ensino do home estaba asentado na perfectibilidade para producir a súa felicidade, o da muller quedaba ancorado na "inferioridade intelectual innata" e na súa función reprodutora. Defendeu un ensino dirixido a beneficiar ás mulleres, non pensada en función da misión destas na sociedade patriarcal e encabezou as propostas "radicais", por unha educación igual para mulleres e homes, e o libre acceso ás profesións. As posturas pseudo-científicas consideraban que a función da muller era a procreación e o coidado da casa e da descendencia, polo que distraer enerxía destas tarefas para dedicala á educación, acarrexaría resultados funestos para a sociedade. As posicións "posibilistas" avogaron por un acceso restrinxido a ocupacións "compatibles" coa femineidade, coma a de profesora en escolas de nenas e en Escolas Normais femininas.

A proposta de Pardo Bazán non foi aprobada nas conclusións. Con todo, estas constituíron un certo avance progresista: a muller debía recibir unha educación igual en cantidade e cualidade á do home, tiña dereito a desenvolver todas as súas facultades e debía capacitarse para o desempeño de certas profesións. Tamén urxían a creación de institutos de ensino secundario para as mulleres.

A postura de Pardo Bazán apoiará a experiencia educativa desenvolvida pola Institución Libre de Ensino (1876-1938), cuxos principios pedagóxicos vinculan a coeducación á escola renovada, baseándose na convivencia dos sexos na familia e na sociedade. Esta experiencia pedagóxica e outras coeducativas, coma a da Escola

Moderna de Ferrer i Guardia, contaron coa oposición de sectores vinculados á Igrexa católica, que esgrimían argumentos morais para demostrar o perigo que supuña para a integridade moral de ambos os sexos, sobre todo para a muller. As devanditas experiencias foron o antecedente dos avances educativos da II República.

É ben sabido que a Segunda República (1931-1939) foi un período de esperanza e de liberdade para toda a sociedade, sobre todo, para as mulleres. A República significou para elas o seu recoñecemento coma seres libres e independentes, con dereitos e poder de decisión, un marco para a consecución de liberdades sociais e políticas. Polo que respecta á educación, baseouse nuns principios claros de escola pública e laica, gratuita, con carácter social, activo e creador. Porén, inda que a coeducación foi admitida e considerada necesaria, só unha minoría de centros chegou a ser mixto. Mais, o curto período da implantación da escola mixta foi moi beneficioso para as nenas e as rapazas, pois aumentaron notablemente as súas taxas de escolarización e puideron ampliar o seu ámbito de actuación. Mención especial merece a Residencia de Señoritas, o primeiro centro creado para acoller mulleres universitarias, dirixido por María de Maeztu, que contaba con biblioteca, laboratorios científico-experimentais, un amplo programa de conferencia formativas e mantiña relacións cos centros internacionais pioneiros en estudos feministas.

Nun lustro, as mulleres conseguiron importantes dereitos civís: o matrimonio civil, o divorcio, o voto, a educación mixta..., mais...para seguir a avanzar no camiño da igualdade precisaban dun tempo que non tiveron. Co golpe de estado militar fascista do general Franco de 1936, comezou a "longa noite de pedra". A ditadura franquista arrasou aquela ilusión, durou 40 anos e deixou unha herdanza que aínda perdura hoxe coma unha inmensa lousa. As mulleres republicanas, ou familiares de republicanos, sufriron unha represión feroz, selectiva e organizada; as mestras non foron unha excepción na depuración, encarceramento, exilio e mesmo fusilamento. A Falanxe, os corpos armados e a Igrexa católica foron corresponsables desta represión.

No 1939, a lexislación da ditadura franquista prohibirá a escolarización mixta nos niveis primario e secundario. A educación das nenas confiarase, en parte, á Sección Feminina da Falanxe e á Igrexa católica, que difundirán

un modelo pedagóxico destinado a inculcar á muller que a finalidade da súa educación é preparala para ser nai e responsable do fogar. Ao quedaren as mulleres recluídas no ámbito do doméstico, negábenselle os dereitos conquistados de maior nivel cultural e mobilidade social.

A Lei Xeral de Educación de 1970, xurdida ao abeiro das transformacións sociais e económicas acontecidas, anula a prohibición da escola mixta e crea as condicións legais que favorecen a súa extensión xeneralizada no Ensino Xeral Básico, co mesmo tipo de currículo para nenos e nenas, ao establecer un ensino homoxéneo ata os trece anos. Os novos movementos de renovación pedagóxica, nomeadamente Nova Escola Galega (1983), defenden a educación conxunta de nenos e nenas coma un logro ineludible; con todo, a reflexión sobre a coeducación será un tema moi marxinal nos seus debates. Pasarán aínda algúns anos ata que se examinen a aparente neutralidade e igualdade do sistema educativo.

Coa chegada da democracia parlamentaria xurdirán nova leis educativas, nas que se fai mención explícita á coeducación en igualdade, en maior ou menor medida: a LOXSE, a LOE, a LOMLOE, sen esquecer o retroceso que significou a LOMCE. Novamente, non é este o lugar axeitado, por razóns de espazo, para realizar unha análise específica destas leis, mais cómpre facerse algunhas preguntas para examinar o significado da coeducación no momento actual.

Desapareceron as discriminacións e as desigualdades entre homes e mulleres no sistema educativo? Acadouse a coeducación?

Concordo con Marina Subirats en que a coeducación segue a ser unha materia pendente e que, malia as leis de igualdade vixentes, queda un longo camiño por percorrer, porque non abonda con aprobar leis para que as cousas muden. O que acontece é que formalmente existe a igualdade, de modo que para moitas persoas, profesorado incluído, existe plena igualdade entre nenas e nenos na escola, polo que se pensa que a coeducación está plenamente conseguida. Porén, unha mirada coidadosa á realidade das aulas indica que non é así, pois malia os innegables avances educativos, estamos moi lonxe da igualdade real: perviven estereotipos inseridos nunha cultura androcéntrica e

nos comportamentos, baixo vellas e novas formas, invisibles para a maioría da cidadanía e, desde logo, para unha gran parte do profesorado. É preciso desvelalos e erradicalos. Algo que dicimos desde o movemento feminista nos comezos dos 90, segue a ser válido tres décadas despois.

Hoxe, a coeducación segue a ser unha acción absolutamente necesaria: novos problemas, vellos problemas con formas distintas, novas formas de vida... a violencia e o acoso nos centros e redes sociais, o uso da pornografía (como substituta da inexistente educación afectivo-sexual) e o negacionismo da violencia machista. Para mostra abundan estes datos: máis do 15% dos mozos españois e máis do 8% das mozas negan a existencia da violencia de xénero, segundo o Informe do Centro Reina Sofía sobre Adolescencia e Mocidade (2022), consideran que é un "invento ideolóxico" ou cren que, se é de "pouca intensidade", non é un problema para as relacións de parella.

A escola non é a orixe das desigualdades nin tampouco non as pode eliminar de seu - pois a súa raíz reside nunha cultura androcéntrica e nuns modelos de xénero que nesta altura deberían estar obsoletos- pero pode desenvolver un labor transformador importantísimo. Convido ao público lector a botar contas do número de horas que nenas, nenos e adolescentes pasan nas institucións educativas, desde a educación infantil ata a fin do ensino secundario obrigatorio, e comprobem que son milleiros. Se, unicamente, a metade delas tivese un enfoque coeducativo, contribuiríase enormemente á mellora da sociedade. Desta maneira, perderían influencia os discursos de que non se pode facer nada porque na "sociedade" predominan outros valores coma a competitividade e agresividade, ou que non se poden contrarrestar nin o poder das redes sociais nin a educación familiar.

Se a educación se reduce a instruír, o profesorado estaría de máis e podería ser substituído por calquera trebello procedente da chamada intelixencia artificial!

É innegable que as mulleres avanzaron moito grazas á educación, que os seus resultados académicos son mellores ca os dos varóns, que son maioría na universidade (agás nas carreiras de enxeñaría e na de física). Desgrazadamente, o modelo cultural e educativo mo-

dificouse moi pouco, porque as nenas se integraron no modelo educativo masculino e, así, xurdiu un novo problema: a adopción de valores, actitudes e comportamentos propios do estereotipo masculino por parte delas.

Cara onde habería que camiñar? Non é doado facer unha escolma das liñas de actuación. Cadansúa precisaría dun desenvolvemento polo miúdo:

Realizar as pautas sexistas presentes no centro: elementos de poder e autoridade, uso de linguaxe omnicompreensiva masculina, uso de espazos e tempos, o androcéntrismo nos libros de texto e nos materiais didácticos, o currículo explícito e o oculto, o deporte, os xogos...

Establecer un plan de centro para modificar a situación e crear mecanismos para a intervención transformadora incluír nos currículos e nas actividades figuras de mulleres relevantes na sociedade, xunto ás de homes

Repensar os currículos e valorar as tarefas de coidado e mantemento da vida, tradicionalmente asignadas ás mulleres.

Incrementar a elección de estudos técnicos nas rapazas e de coidado nos rapaces

A finalidade da acción coeducativa ha ser que nenas e nenos teñan as mesmas oportunidades e que vaian desaparecendo as barreiras de xénero, de modo que as capacidades humanas positivas se poidan desenvolver nunhas e noutros.

En síntese, trátase de reformular a cultura escolar desde valores, tradicionalmente "femininos", tales coma o respecto á vida, a cooperación, o apoio a outras persoas... e desvalorizar a competitividade, a violencia e a agresividade, que danan a vida das persoas e do planeta. Desta maneira, avanza a Educación para a Paz con perspectiva de xénero, máis necesaria ca nunca nun contexto de guerra e mesmo de exterminio, que está sendo denunciada pola cidadanía mundial. Será posible, así, tal como indica Marina Subirats: educar ás nenas e aos nenos para que sexan máis felices nun mundo mellor.

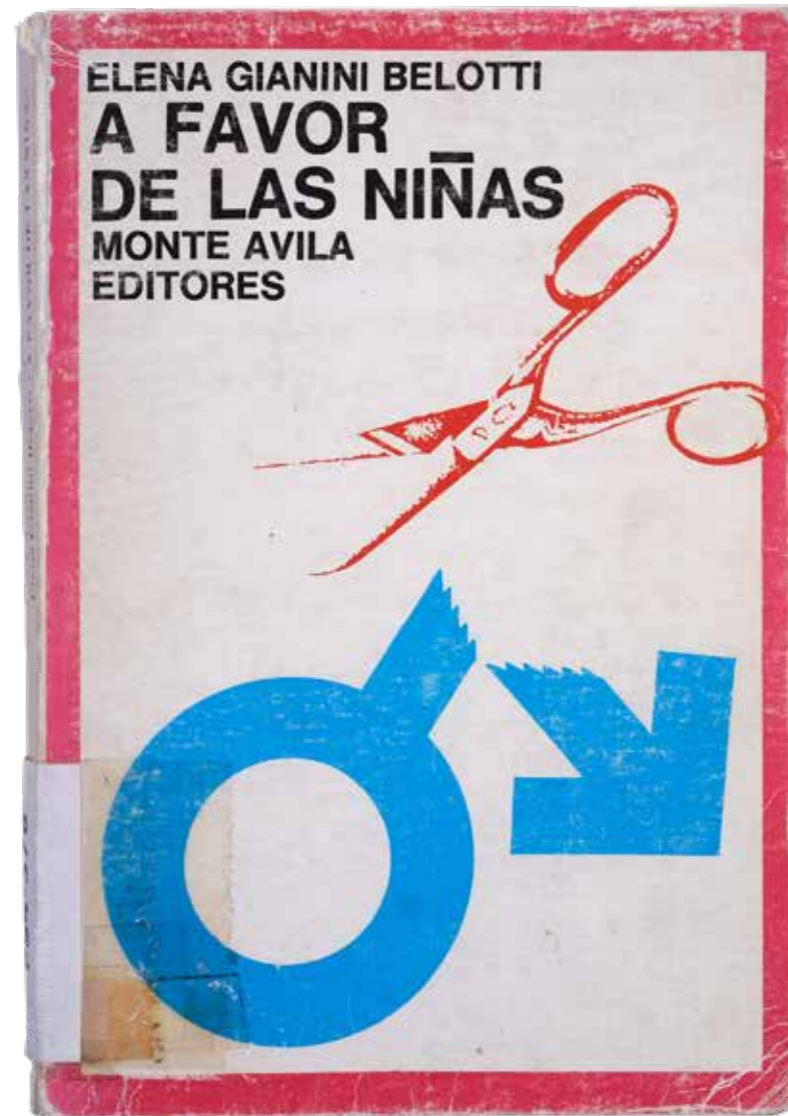


Para unha nena vilega que entra na escola andados os anos cincuenta, o feminino e o masculino eran espazos rigorosamente afastados. Mais no meu caso, o azar uniu a tradición republicana familiar e non levarse coa mestra e o mestre fascistas de Castro de Rei. Así que tiven a fortuna de ir camiñando cada mañá e cada tarde dous quilómetros ate a escola rural de Barxa, onde nenas e nenos, de idades diferentes, partillabamos un caseto co único quecemento dunha estufa de ferro para converter o po en leite e darnos un vaso antes do recreo, o momento que aproveitabamos para facer pis fóra e xogar co que tiñamos máis a man nunha pequena carballeira en costa.

“Doña Maruja, a mestra” -sempre era identificada deste xeito, pola súa función-, paciente e amábel, vestía algo mellor ca o resto, habitaba na casa máis próxima e pensabamos que, coma os cregos, non estaba autorizada a ter parella. Se naquel período no que fitabamos para todo o que agromase na contorna chega Celia ás nosas mans pensariamos que era unha *mariquita* para retallar, non recoñeceríamos o oso de peluche e iso de rapar ao gato en troca dunha ovella, de termos unha

tesoira, entenderíamolo como natural. Na ilustración da portada reparariamos no boneco que fica atrás mentres podes facer cousas que non cadran, e que quizabes era o que nos ía gustar de Celia, esa nena en acción, soa, sen medo ao gato que fica pelado e regaña nos dentes. Mais Celia nunca chegou ás nosas mans.

As pezas de aprendizaxe do masculino e do feminino, para alén da saia e do calzón, estaban moi marcadas no ritual relixioso: as rapazas diante, con velo; os rapaces atrás, sen cubrirse, e no caso dos homes con licenza para saíren a fumar. Lembro moi ben cando fun confesar, detrás do meu irmán Malel, para facer xuntos a comuñón. Levaba moi preparado aquilo de desobedecer e ter maos pensamentos. E axeonlleime pola parte de diante, no mesmo lugar que acababa de deixar Malel. A seguido, de maneira automática fixen un aceno de cara a me erguer e ir para o xanelo lateral, ese no que non te miran a cara. Don José Benito Quintana, que viña a cabalo dende Azúmara e que tampouco era o cura de Castro de Rei, berrou: aquí estás ben. Foi a miña primeira lección de igualdade de xénero.

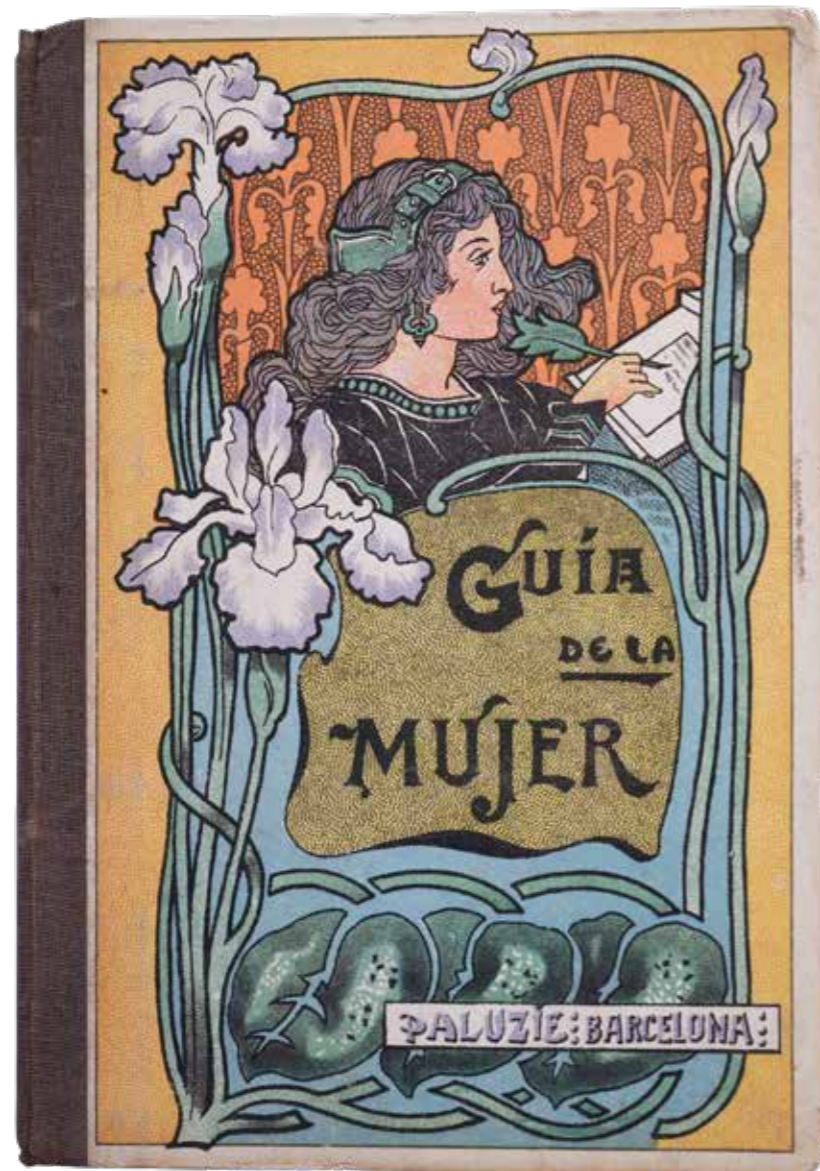


Así falou Penélope:
"Existe a maxia e pode ser de todos.
¿A que tanto novelo e tanta historia?
EU TAMÉN NAVEGAR
Xohana Torres

Non se pode comprender a transformación acaecida na loita social e política democrática da transición española sen salientar o importante papel do movemento feminista. No último cuarto do século XX, agroma o Movemento feminista de liberación da muller en España e en Galiza. 1975 marca o inicio dun período: é o *Ano Internacional da Muller* (ONU), o da morte do ditador Franco e o das *Primeras jornadas por la liberación de la mujer* (Madrid 6, 7 e 8 de decembro), ás que asisten 500 mulleres, con presenza galega. Un dos seus eixos será "Muller e educación" e, como recollen as súas "Resolucións e Conclusións", desprégase unha forte crítica á Lei Xeral de Educación de 1970, apuntando as esixencias para un cambio no sistema educativo, demandando reformas lexislativas na procura da liberdade e igualdade das mulleres, fronte á femineidade normativa tradicional.

Nos comezos do Movemento Feminista Organizado en Galicia (MFOG), en 1977, publícase un dos primeiros escritos feministas: *A muller en Galicia* de María Xosé Queizán, recibido, nos distintos medios intelectuais, políticos e da crítica, co silencio, porén, de lectura obrigada. Nel pregúntase por *quen é e onde está a muller galega*, pero tamén pola lingua galega, analizando as dúas opresións. Apuntando que a muller galega é a do campo e a do mar, non a burguesa, sometendo a escrutinio o sistema patriarcal galego: o matriarcado, as mulleres fortes, o machismo atenuado. Abríndose o debate sobre patriarcado, capitalismo e colonialismo.

A crítica ao sistema patriarcal e a reivindicación do galego, malia a pluralidade do MFO galego, van ser dous eixos identificadores e con implicacións no ámbito educativo. *A favor de las niñas* (1973) de Elena Gianini Belotti, traducido no 1978, ten unha forte pegada nas alternativas educativas acaídas á renovación impulsada polo feminismo e no notábel aumento das escritoras na literatura infantil e xuvenil ("*Nenas*". *Festa da Palabra Silenciada* 5, 1988).

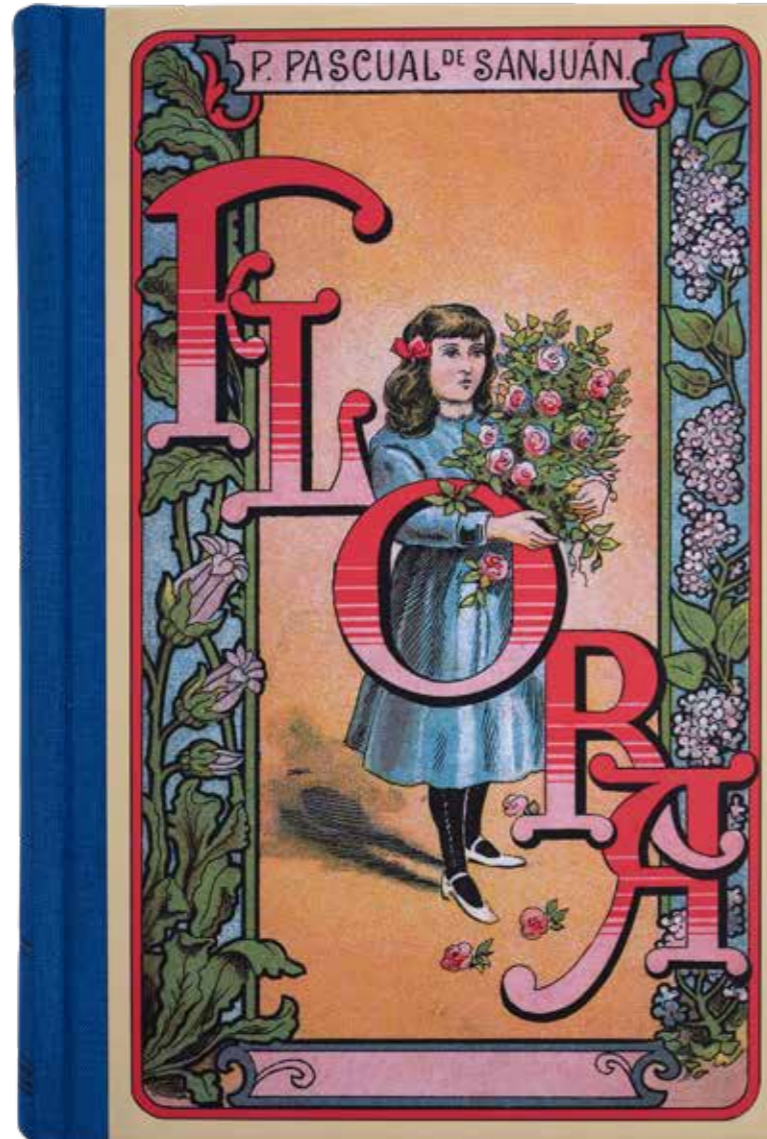


La proyección de las niñas y adolescentes hacia la vida social, limitada y controlada en el siglo XIX debido a las condiciones exigidas a su género, va a quedar restringida en su expansión vital a través de su rol doméstico y de su vínculo entre la casa, con sus quehaceres, y las escasas relaciones exteriores que les serán permitidas. Para las niñas y mujeres de clases medias, tanto el Estado como los moralistas y las maestras preocupadas por su correcta instrucción, dispusieron una educación doméstica y escolar escasa pero útil a tal fin; para ello, se propusieron prepararlas contando con un abultado grupo de mandatos, indicaciones morales, usos y comportamientos convenientemente controlados.

La *Guía de la Mujer*. Colección de los documentos manuscritos usados con más frecuencia en la vida social, editada por Faustino Paluzie en la última década del siglo XIX y reeditada por sus herederos en décadas posteriores, es al tiempo un texto de consulta de carácter epistolar, del aprendizaje de la redacción de ciertos requerimientos domésticos, y de enseñanza de la lectura y escritura con corrección y buena letra. Pero más allá de su uso acrítico y reiterativo, es una

Guía prescriptiva de aquellas conductas adecuadas que deben inspirar a toda buena niña y adolescente.

En su Prólogo, Faustino Paluzie adelanta su doble fin de "ofrecer a las niñas una colección de cartas y documentos escritos á mano, que les sirva de libro para aprender la lectura de manuscritos y de formulario para consultar" (Paluzie, 1887). Además, junto a su escasa formación escolar, la *Guía*, con un lenguaje algo acartonado, procura que ellas aprendan elementos útiles a su función cada vez más 'experta' en las labores de la casa y de la familia: extender un recibo, redactar un anuncio de prensa periódica, dirigirse con decoro y respeto humilde a su señor padre o madre, siempre con agradecimiento y emulación: "Mi querida madre: mi ausencia me causa mucho pesar, porque no podré hoy presentarle un ramillete de flores y felicitarla de palabra por el día de su Santa. Por mi parte, a medida que tengo más años, aprecio más las bondades de V., y aumenta así [sic] mismo todos los días mi gratitud" (Paluzie, 1904).



“La misión de la mujer es ser respetuosa hija, amable esposa, madre previsora y prudente ama de casa”: la identidad femenina de la burguesía decimonónica queda definida en *Flora. La educación de una niña ideal*, que, sin embargo, no debe reducirlo a una simplista consideración de manual de lectura escolar sexista y patriarcal.

Flora es la diosa de las flores, referencia mitológica que no parece la más apropiada para el nombre de una niña de la católica sociedad española de la época, como tampoco Sofía, el de su madre, claro guiño a la protagonista del quinto libro del *Emilio* de Rousseau. Un contraste que nos lleva a acercarnos a su autora, Pilar Pascual de Sanjuan, maestra católica y conservadora en el ámbito ideológico, pero innovadora en el metodológico.

Renovación y tradición se combinan: no se cuestiona el tradicional papel femenino ni la necesidad de una educación diferenciada de la masculina, ni se apunta una capacitación profesional, pero se introducen aspectos reformistas, propios de los debates de la época:

la crianza en los primeros años según los principios rousseauianos; la transgresora propuesta de asistencia a la escuela, en vez de la doméstica o el internado; o un currículum en el que, junto a la formación religiosa, la costura y tocar el piano, aparecen la Gramática, Aritmética, historia natural y, destacadamente, la Historia de España, que forma madres patriotas, transmisoras del amor a España a su familia, siguiendo el regeneracionismo coetáneo.

El acentuar, según los momentos históricos, los aspectos ideológicos o los metodológicos posibilitará su gran éxito durante cerca de cien años. Si embargo, cabe recordar que Leonor Serrano escribió su némesis: *Diana, o la educación de una niña*, para formar a las ciudadanas republicanas. *Diana* desaparecería en 1939, *Flora* continuaría reeditándose avanzados los años 50, en pleno franquismo, recordándonos como el nacional-catolicismo hizo que retrocediéramos en la educación de las mujeres a los ideales del XIX.



Los estereotipos de género en la literatura infantil y juvenil

Desde tiempos inmemoriales el sexismo ha pervivido en la sociedad occidental de forma naturalizada. La devaluación y subordinación de las mujeres se ha plasmado en los libros de texto y en lecturas de todo tipo. Los estereotipos de género se han perpetuado en la literatura a través de la normalización de los valores tradicionales, transmitiendo la inferioridad femenina, determinando los espacios establecidos para las mujeres y para los hombres, para niños y niñas, promoviendo desigualdades desde una edad temprana. Los textos transmiten modelos sexistas y fomentan la discriminación femenina, hecho que influye en la formación de la infancia y la juventud, porque estas historias contribuyen a moldear las propias identidades y personalidades que los definen como hombres y mujeres.

Desde la infancia se interiorizan patrones de conducta asociadas al género. El proceso de socialización construye y reconstruye modelos sexistas sobre los que se asienta la identidad de las nuevas generaciones. Las historias, cuentos y narraciones de ficción tienen importancia en la conformación de la identidad de género y forman parte del imaginario colectivo. Son transmisoras y productoras de discursos, cuyos mensajes se interiorizan a través de la repetición y la imitación. El marco discursivo afecta a las formas de identidad y conciencia de cómo se construyen las identidades femenina y masculina. Los textos literarios infantiles y juveniles marcan líneas de comportamiento según la diferencia sexual, indicando conductas y perfiles para hombres y mujeres de acuerdo con los valores culturales.

La literatura infantil, a través de sus historias, repite los estereotipos que se han construido en base a los roles que han dominado en la sociedad cotidiana. Tanto en los cuentos tradicionales como en los cuentos modernos se relatan historias marcadas por modelos sexistas, reflejo del orden establecido y de la supremacía masculina en la sociedad. Los modelos masculinos y los modelos femeninos, con diferencias de roles en sus historias y representaciones, prevalecen en los libros de cuentos. A través de los cuentos se socializan a las nuevas generaciones, se inculcan ideas, creencias y valores, a la vez que se legitiman instituciones, roles y funciones sociales. Los cuentos se utilizan como instrumento pedagógico, para enseñar comportamientos, actitudes, normas y una educación determinada en función del género, por lo que desde la infancia se inculcan estereotipos y roles de género, que limitan la libertad de los niños y las niñas, favoreciendo un proyecto de vida tradicional, impregnado de los valores de la sociedad patriarcal.

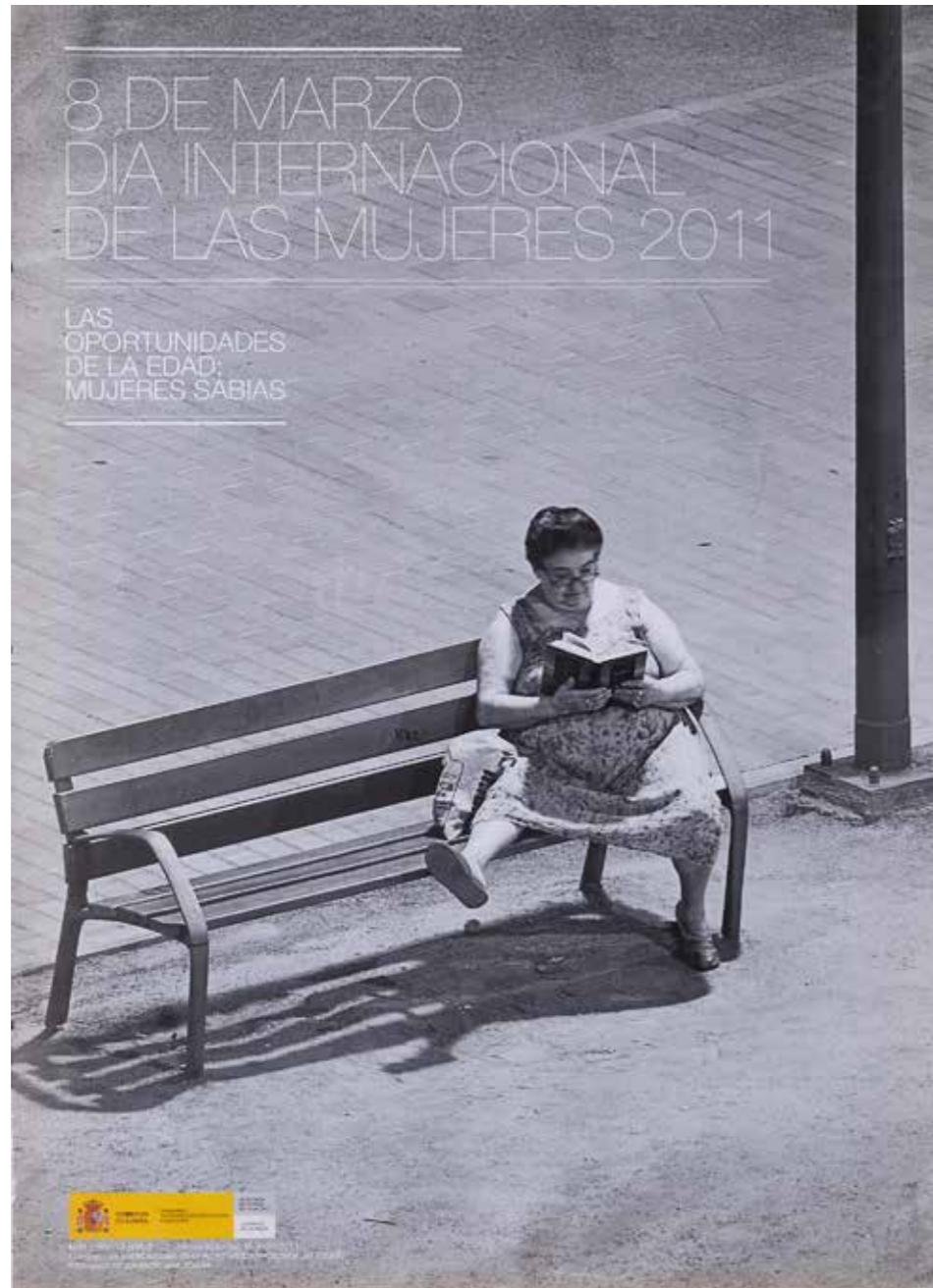
Por esta razón, aplicar la perspectiva de género en la literatura infantil y juvenil es esencial para fomentar una sociedad más igualitaria, respetuosa y libre de estereotipos de género. De este modo, las nuevas generaciones pueden desarrollar sus habilidades y talentos sin prejuicios, superando la reproducción de roles y estereotipos de género.



El repertorio clásico de la literatura infantil se convirtió en “eternos” cuentos instructivos a base de repetir y memorizar, al tiempo que sedimentó prácticas culturales sexistas. Los 210 cuentos de la colección de los Hermanos Grimm forman una antología de cuentos de hadas, fábulas, farsas rústicas y alegorías religiosas, una colección traducida a más de 160 idiomas, que ha logrado vencer al tiempo llegando hasta la actualidad. La extraordinaria difusión de los cuentos de los hermanos Grimm ha contribuido decisivamente a divulgar cuentos como “Blanca Nieves”, “La Cenicienta”, “Hänsel y Gretel”, “La Bella Durmiente”, “El gato con botas”, “Los siete cabritos”, “Juan sin miedo” o “Pulgarcito”. El estereotipo de género otorgado a hombres y mujeres en las narraciones deja al descubierto las diferencias de roles. En unas ocasiones a las mujeres se les mencionaba en situaciones de inferioridad social o subordinación como sucede, por ejemplo, en los cuentos de “Caperucita Roja” o “La Bella Durmiente”. En otras, resaltan en sentido peyorativo su aspecto físico, sus sentimientos o cualidades intelectuales. Las niñas y las mujeres son descritas como bonitas, dulces, delicadas, pobres, ingenuas y torpes, pero se redimen con el final de casarse con el príncipe. Ellas siempre esperan, lloran, limpian, cosen, o tienen poder mágico como las hadas. Además, en algunos cuentos no existe, o era muy escasa, la presencia femenina como, por ejemplo, en “El Flautista de Hamelín”, “Pinocho”, “El Gato con Botas” o en “Los dos Ratones”. La diferencia sexual está presente en la cuentística a modo de marcas textuales que manifiestan la problemática del género, distinguiendo conductas y perfiles para hombres y mujeres. No obstante, se percibe la evolución de las tramas de los cuentos tradicionales, los cuales han sido dulcificados para destinarlos al público infantil. Un ejemplo de estas adaptaciones a un formato infantil son los cuentos escritos por el autor francés Charles Perrault, que embelleció las escenas más duras, en los relatos de “Piel de asno”, “Pulgarcito”, “Barba Azul”, “La Cenicienta”,

“La bella durmiente”, “Caperucita Roja” y “El Gato con Botas”. El cuento de “Caperucita Roja” es una historia con matices sexuales y con un final trágico, donde la protagonista acaba siendo “devorada” por el lobo. Este final permitió al escritor Charles Perrault acompañar la historia con una moraleja, donde advertía a las niñas sobre los peligros que conllevaba fiarse de ciertos hombres. Más tarde, los hermanos Grimm incluyeron en su recopilación una versión de esta misma historia, donde el conflicto se resuelve con un final feliz, transmitiendo así una sensación positiva al terminar el relato. Para ello, se introdujo la figura del leñador, un hombre que no solo logra acabar con la vida del lobo, sino que, además, rescata a Caperucita Roja y a su abuela, permitiendo así a la protagonista aprender la lección de ser obediente y no fiarse de los desconocidos. Sucede lo mismo con “La Sirenita”, del escritor danés Hans Christian Andersen. La protagonista es una joven sirena curiosa por el mundo fuera del mar, y se convierte en espuma porque el príncipe se casó con otra mujer. Sin embargo, la versión más extendida de esta historia no es la original, sino la versión cinematográfica realizada por Walt Disney en 1989, donde la historia termina con un final romántico y feliz, en el que acaba convertida en humana en brazos del príncipe al que ama. En el caso de Walt Disney, sus ilustraciones y mensajes infravaloran a las mujeres, fomentando la misoginia, los roles y estereotipos de género, si bien, en la animación cinematográfica se presentan de manera subliminal.

La divulgación de los cuentos tradicionales conlleva implícita la repetición de patrones culturales, así como la perpetuación de roles sexuales. El repertorio clásico de cuentos infantiles permanece en el imaginario colectivo, ya que han sido las lecturas que han deleitado a la infancia contemporánea. Resulta significativo que, a pesar del paso del tiempo, las fabulaciones infantiles continúan generándose a partir de representaciones tradicionales, en las que persisten los estereotipos de género.



Entre todas as imaxes da exposición, unha capta especialmente a miña atención: unha muller le sentada nun banco, nunha postura relaxada, no que parece un día caloroso de verán. Amplíe a fotografía que tirei co móbil na visita coa esperanza de ler o título do libro que ten nas mans. Non o consigo e presumo que é unha novela, de certa extensión, que a afasta da realidade nun tempo suspendido só para ela.

A imaxe é parte do cartaz do 8 de marzo de 2011 que ten como lema *Las oportunidades de la edad: mujeres sabias*. Faime pensar de inmediato na relación coa lectura que as mulleres da miña familia estableceron na idade adulta. Varias irmás, privadas de estudos formais, comezan a ler compulsivamente na súa madurez, unha vez que os seus traballos precarios e os cuidados lles deixan un tempo de lecer que primeiro enchen de receitas e costura, os saberes que si lles aprenderon e que tan ben documenta a exposición, para ir timidamente achegándose aos libros. Tres irmás que partillan lecturas que elas mesmas descualifican como sinxelas, evasivas e románticas. Len longas sagas familiares, esperan con impaciencia o seguinte volume, piratean

versións dixitais para os seus dispositivos electrónicos, chámanse por teléfono para falar dunha personaxe desnortada que as preocupa.

A súa relación coa lectura representa o arco que a exposición traiza desde a conformación da educación das mulleres no momento no que se educaron, as décadas dos 50 e dos 60 do século XX, ata as profundas transformacións que se producen nas máis recentes. A reforma da educación das mulleres non as colleu nas aulas, que abandonaron cedo de máis, pero afectounas a través das ideas que fillas e netas foron levando ás casas, nunha xenealoxía que crea unhas novas condicións para a aprendizaxe. Ler novelas de evasión supón unha transformación fundamental para elas e para as que delas aprendemos: incorporar nas súas vidas o dereito ao goce a través dos libros que sempre mercaron para o resto da familia, porque sabían que eran importantes. Sempre foron sabias, pero agora son sabias que reservan nos seus saberes un espazo para desfrutar de libros que as acompañan e as transforman.



De memo

Sempre en movemento. Coas lóxicas variacións segundo o contexto, social, político e económico de cada época, país, comunidade ou territorio. Explorando posibilidades, bordeando marxes, saltando ou ampliando límites simbólicos e materias. Recuando e rexenerando relacións, rupturas, mudanzas e esquecementos. Transitando entre o civil e o institucional. Mudando metodoloxías e formas de coñecemento, loita e militancia. Reclamando memoria. Construindo e revisando o feito e o que queda por facer.

Velaí veñen e van os feminismos en movemento e o que sempre queda por dicir nos e dos seus recorrentes pulsos e impulsos.

En Galiza e nas organizacións político reivindicativas xeradas a partir do último terzo do século XX e no XXI, feministas e feminismos pasan por momentos de maior ou menor militancia e visibilidade. Nas súas producións, abordan o patriarcado revelando os seus tentáculos. Discúteno, e potencian activismos na súa contra.

Dan corpo a reflexións e accións en torno aos sistemas totalitarios e as democracias, o poder, a reprodución,

as clases, razas, etnicidades, a política e a dependencia, a produción, a cultura, o social, a relixión e o estado, a independencia, a economía, a educación, o pensamento, a violencia, o traballo, a familia, o sistema laboral, a sanidade, o doméstico, o público, o persoal, a intimidade, os sexos, as sexualidades, os xéneros, os estereotipos e as diversidades, a memoria.

Detectan eivas, dispersións e transparencias en bibliotecas, arquivos ou museos. Potencian e participan da lenta pero progresiva reformulación dos centros da memoria existentes. Paseniño, indo de menos a máis, reducen resistencias e producen especificidades con permanencias variables.

As súas achegas agochan un potencial crítico relevante para a revisión dos fundamentos das sociedades, as culturas e, como non, dos contedores memorialísticos e documentais que abren as súas portas á cidadanía. Usalos, sempre é unha boa oportunidade para o coñecemento, para que non esmorezan.



Un mueble intergeneracional

Mi abuela Elisea vivía con mis padres, mi hermano y yo. Nunca tuvo casa propia; no tenía dinero, ni joyas, ni marido... solo tenía la máquina de coser Alfa. Era el único objeto de valor que había conseguido conservar y que había sobrevivido a su trágica existencia, que llevaba ya una década -la que yo tenía de vida- en un reposo para ella inquietante, inusitado.

Había poco sitio en casa, así que estaba ubicada en un lugar de tránsito, entre la cocina y la habitación de mi hermano, cerca de una ventana pequeña que daba al patio de luces. A todos les parecía un trasto pesado y antiguo, pero yo la encontraba elegante, orgullosa, rotunda, con su pedal móvil algo alocado del uso, el hierro de las patas verde y negro (ya repintado varias

manos), los detalles dorados de la máquina de coser, y ese tono verde, impreciso, del tablero. Además, tenía lo que yo entonces interpretaba como un don mágico: el aparato desaparecía dentro del cajón interno que tenía la mesa y así quedaba el tablero despejado, de manera que se convertía en el escritorio donde yo hacía los deberes. De forma recurrente, mi madre sugería la posibilidad de regalarla o retirarla para comprar una más nueva y "hacer sitio", pero yo la defendía, resaltaba la singularidad de sus colores, la versatilidad del mueble para que yo pudiese hacer mis deberes y mi abuela hacer los arreglos de la ropa y, sobre todo, destacaba su antigüedad como un valor, no como un defecto. Mi abuela, permanecía en silencio convencida de que bastaba con mi defensa para que la máquina siguiese allí siempre.

Cuando comencé el instituto, mi madre decía que se quedaba pequeña para mis deberes, que estaba en mal sitio, además se atascaba de vez en cuando, ya había tenido varios arreglos y no salía a cuenta. Un tiempo más tarde, mientras comíamos, me comunicó que se la llevarían al día siguiente; se la había regalado a una tía a la que casi ni conocía. Mi abuela no me miraba, solo comía. Yo callé y engullí los fréjoles.

Ya estaba recogida la cocina y todos dormían la siesta, sagrada, porque madrugaban mucho para trabajar. Fui a despertar a mi abuela:

"—Enséñame a coser".

Tenía 13 años.

Mi abuela lo entendió rápidamente. En un par de minutos estaba sentada a mi lado en la máquina, con una silla traída de la cocina para mí, algo más alta:

"—A ver si llegas bien al pedal ¿Hacemos un vestido para la Nancy? "

"—Mejor arreglamos la blusa que me regaló la prima y que me queda grande" respondí en un alarde de madurez.

"—Probamos primero con esta tela, que no sirve, y después, vamos con la blusa".

"—De acuerdo", respondí impaciente.

El pedal era imposible, rebelde: dabas hacia adelante y la máquina cosía hacia atrás; parabas y el pedal seguía moviéndose solo. Dabas a la rueda y se destensaba la cuerda. Cuando por fin iba hacia adelante, se aceleraba y se enredaba el hilo... había que descoser y volver a empezar. Un buen rato después, conseguí hacer de carrerilla una puntada recta de dos o tres centímetros; me pareció un momento mágico, de control, de poder. Ya quería pasar a la blusa, pero tuve que demostrar antes que sabía empezar y terminar cuando yo quería. Seguimos haciendo pruebas, aprendí a enhebrar, a calcular la fuerza de la rueda, a acompañarla con el pedal, a parar más o menos cuando quería y, así, pasamos por fin a la blusa que mi abuela había ido hilvanando mientras revisaba mis progresos con el control de la máquina.

Primero se levantó mi padre, que miró sonriendo y no dijo más. Cuando por fin se levantó mi madre se paró, miró lo que estábamos haciendo y dijo alegre:

"—Mira qué bien, si aprendes a coser con esta máquina, la que compremos nueva te resultará mucho más sencilla".

Al día siguiente, llevé la blusa al instituto, como un símbolo, orgullosa y consciente de haber creado algo. Creía que la blusa era mágica y que su sola utilidad dotaría de sentido a la máquina que la transformó.

Cuando regresé del colegio, la máquina de coser ya no estaba. Solo el hueco inmenso y una pequeña huella de suciedad en la pared. Sentí entonces el vacío que deja un recuerdo secuestrado, el apego hacia un objeto, el sentimiento de pérdida y la frustración por la insensibilidad de los demás.

Hoy, más de tres décadas después, me dedico a la educación patrimonial. Sé que los objetos son testigos y artefactos de nuestra memoria, que esperan pacientemente a que los reencontremos para destapar recuerdos que creíamos haber olvidado; son depositarios de los vínculos que tejemos... no con ellos, sino con las personas con las que nos hilvanan. Sé coser. Mi abuela me dejó el mejor legado: la enseñanza. Tengo una Alfa de 1935. Mi abuela nació en 1922.



Do Soño de Trampitán
foron ao Soño Azul,
que estaba dentro dun baúl.

Mirando unha para a outra,
volveron sentir aquel airiño trangleiro.

Entón déronse un bico doce como o mel...
e logo outro e outro...
tantos, que xa non cambiaron de soño.

O pulo de escribir Titiritesa produciuse logo de ver a milleiros de persoas manifestarse en Madrid, no ano 2005, en contra da Lei de Matrimonio Homosexual. É, polo tanto, un libro que naceu dun posicionamento político claro, querendo dar resposta á actitude dunha parte da sociedade na que confluían valores absolutamente retrógrados, que atentaban contra a liberdade das persoas para poder realizarse afectivamente no conxunto da sociedade, se teren que sentirse estigmatizadas en ningún sentido tal e como viñera acontecendo ao longo da historia.

A experiencia de escribilo, publicalo, e ver en primeira persoa a acollida que tiña nas lectoras e lectores, resultou absolutamente marabillosa e reconfortante. Tal vez foi o libro que máis "útil ao conxunto da sociedade" me fixo sentir como escritor. Confesións de lectoras —sobre todo lectoras— que se vían reflectidas na historia de Wendolina e Titiritesa, reveláronme o sufrimento anquilosado que padecía o colectivo LGBTIQ+ e a necesidade que experimentaban de poder verbalizalo de xeito natural e facelo visible.

Entendo que, a literatura Infantil, amais de ser un entretemento, unha diversión, un achegamento ao coñecemento da palabra por parte dos primeiras lectoras e lectores, tamén ha de levar implícita un tratamento pedagóxico de todos aqueles valores e actitudes que nos fan mellores como individuos.

Unha das obras que máis influíu en min, como escritor e como persoa, foi sen dúbida, O Principiño. Dende a súa lectura, escribir para nenos, converteuse nunha faceta absolutamente relevante na miña traxectoria. Dalgún xeito, escribo literatura infantil para o neno que fun e para o neno que quero seguir sendo; pero sobre todo, para que aquelas lectoras e lectores que empezan a relacionarse co texto lido atopen no mesmo, na verba escrita e ilustrada, un vencello profundo coas ideas e un convencemento de que, dende a palabra, todo pode acontecer: tanto a liberdade como a esperanza.



Adoro as nubes. As do ceo e as conceptuais.

As nubes preñadas de conceptos axudan a nomear e baixar ao concreto. Esta nube coeducativa retrotráeme a final do século pasado. A coeducación no eido máis formal vense abordando como mínimo desde os anos 90, impulsado polo movemento e os estudos feministas. Os eixos de análise e de debate van evolucionando, aínda que as raíces sempre estén presentes. Ver pasar as nubes por diante dos ollos fainos apreciar que hai máis cambios dos que podemos pensar máis tamén que hai que seguir nunha labor de resistencia, porque, como xa sabemos, os dereitos conseguidos poden volver atrás. E, en momentos como o actual, vemos que se volven cuestionar elementos de base e máis que aceptados. Desde a miña experiencia, primeiro como educadora social onde traballabamos nos centros de ensino e despois ao fronte dunha librería feminista, e mesmo como nai, vou vendo a tensión entre un ensino que respecta e promove unhas vidas dignas de ser vividas e en igualdade e a presión por manter o *statu quo*,

os privilexios e as relacións de poder. Así mesmo, vamos vendo aparecer bibliografía que vai acompañando temas onde antes non existía. Desde a creación literaria ate manuais didácticos acompañouse a autonomía e o recoñecemento das nenas e mulleres, tamén o coñecemento dos corpos e das diversas identidades lgtbi+, comezamos aínda agora a ver publicacións que acompañan as masculinidades diversas, non violentas, que respectan os espazos e tempos das demais e exercen activamente o bo trato. Os libros son esenciais para xerar novos imaxinarios colectivos e lexitimar o que antes estaba vetado. É importante tamén que traspasen as paredes das aulas e que todas as crianzas os poidan ter ao seu alcance.

Nunha nova nube engadiríamos conceptos como a sororidade, o apoderamento, a diversidade, a interseccionalidade, os feminismos, os coidados no centro, as masculinidades disidentes, o respecto por todos os corpos e sempre, a loita contra a violencia machista con todas as súas faces e, por suposto, o bo trato.



O espello no que se mira o relato histórico, aínda, poucas veces reflicte o que fixeron e construíron as mulleres, e, sen elas nada é verdadeiro; o relato histórico é, por iso, moitas veces, falso, ou alomenos, incompleto ou errado. Cando elas están ocultas, silenciadas, excluídas somentes é un relato parcial o que se estuda.

Mais as investigazóns, os traballos científicos, as memorias, as historias de vida, xa puxeron luz abonda para que as mulleres sexan protagonistas, ás veces con nomes propios, outras como colectividade. Os estudos feministas e de xénero, levan séculos pondo o foco nas mulleres como protagonistas da historia e de historias; mesmo así, nos materias de estudo, de consulta, de traballo do ensino obrigatorio, do bacharelato e F.P. de ensino universitario aparecen marxinalmente case que sempre. Somentes vou citar un exemplo: Como é posible que a DECLARAZÓN DE DEREITOS DA MULLER E A CIDADÁ, redactada por Olimpe de Gouges e presentada na Asemblea revolucionaria francesa no 1791,

non seña un documento de traballo xa no ensino de primaria no ano 2023?.

Para divulgar o protagonismo feminino e visibilizar as mulleres na capital de Galiza, fixemos, no ano 2022, o proxecto colectivo-MULLERES EN COMPOSTELA- traballamos en equipa, Luis Ruiz, O Patito Editorial-Gemma e Fausto e mais eu, Encarna Otero. Estes materias teñen unidades didácticas, para uso escolar, vídeos divulgativos e un libro ilustrado porque, como se recolle no limiar, "Compostela é territorio de mulleres, espazo no que elas traballaron, viviron, crearon cultura, sorriron, coidaron e pasearon; mulleres invisíbeis, anónimas. silenciadas, esquecidas..." Velá unha pequena luz que pon o foco en mulleres de diferentes épocas que encheron Compostela de vida co seu bo facer.

Compre pois que a historia as recupere como o que foron, protagonistas, con voz e rostros, con relato e vidas mudando a humanidade co seu pensamento e traballo.



Situado como obxecto destacado no primeiro tramo do itinerario desta exposición, este pequeno berce refire á aprendizaxe da maternidade e do coidado. A inevitable dimensión biolóxica da experiencia da maternidade permitiu na nosa cultura, como en tantas outras, unha fácil naturalización das tarefas da crianza e, por extensión, dos coidados, converténdose así nunha potente ancoraxe para a distribución social de papeis e roles de xénero e para a lexitimación do dominio patriarcal.

A exposición mostra por si mesma o paradoxo tantas veces destacado. Se a complexa tarefa dos coidados nos que se sustenta a reprodución da sociedade brotara por si mesma da natureza, non habería que dedicar tantos esforzos a “conformar” os corpos e mentes das mulleres para que a asumiran e fixeran súa. Esta necesidade revélase nesta exposición no papel que cumpriron os libros e a lectura. Pero destacase tamén, como neste caso, o complemento que achega o xogo, que ao implicar moi directamente o corpo propicia unha verdadeira in-corporación mediante a acción práctica sobre o mundo, a repetición e o modelaxe das emo-

cións. Para as nenas da miña xeración este xogueta, nas sucesivas versións e modelos que todas tivemos, era un obxecto de desexo, unha ilusión que colmaban os Reis e Magos, e o centro do escenario do xogo “ás casiñas” e “ás mamás”, ao que dedicábase horas interminables, ensaiando unha e outra vez cos bonecos as tarefas, xestos e expresións que escoitábase e imitábase das mulleres adultas do noso arredor.

A necesidade de desnaturalización dos coidados e do seu reparto equitativo, así como do recoñecemento do seu valor moral e económico na sociedade, formaron desde sempre parte substancial das reflexións e reivindicacións do feminismo que continúan abertas na etapa do “transformar”.

A Covid-19 foi unha dolorosa proba da urxencia de “poñer os coidados no centro”, poñéndose de relevo a evidencia de que estes son o verdadeiro sustento da vida e da sociedade. Esta é a outra cara dos coidados que o berce igualmente evoca: a dependencia e vulnerabilidade dos seres humanos fainos imprescindibles.

Referencias Bibliográficas 

Índice

A procura da dignidade e da igualdade entre as persoas está actualmente moi presente nas nosas sociedades, mais non sempre foi así. Son numerosas as marcas que **no pasado** lexitimaban as desigualdades entre elas, en función da riqueza familiar, dos grupos sociais, das razas/etnias, ou debido á diferencias culturais, relixiosas e sexuais. Neste senso, foron tradicionalmente palpables ás diferenzas entre homes e mulleres e referímonos a aquelas que afectan negativamente á súa igualdade como seres humanos, ao 'asignarlle' a elas un rol social secundario e, con frecuencia, de dependencia do ámbito masculino, coas marcas e rastros de violencia que tal asignación veu comportando. Esta visión, contra da que **no presente** se loita, tivo longa e pesada repercusión negativa na alfabetización, na escolarización e na educación das mulleres. Esta, foi instrumentada, a través de diversos medios, **conformando** visións estereotipadas e de exclusión. Contra ela rebeláronse paulatinamente un crecente número de mulleres, que abriron as portas a **reformar** prácticas educativas, ata incidir nunha **transformación** social máis ampla, de consciencias, de actitudes, comportamento, etc., na que estamos criticamente comprometidos no presente: un escenario de revisión e de procura que nos demanda atención social, a fin de seguir afrontando, neste caso, as exclusións de xénero.

Alertar e extremar a conciencia educativa e formativa sobre a cuestión é a pretensión global da presente Exposición e das actividades que a complementan.

Obxectivos:

- A) Mostrar como os manuais escolares, os textos de literatura infantil e xuvenil e outros documentos de ensino-aprendizaxe foron tradicionalmente utilizados como recursos orientados a moldear a infancia sustentados nos principios morais, relixiosos e ideolóxico-políticos imperantes, propoñendo e mesmo impoñendo lecturas pseudo-literarias, didacticamente instrumentalizadas.
- B) Informar sobre procesos, iniciativas e referentes pedagóxicos, culturais e sociais que evidencian a relevancia das dinámicas alternativas, historicamente decisivas cara a superación dos estereotipos e das discriminacións de xénero.
- C) Promover unha conciencia crítica arredor das exclusións de xénero, contribuíndo á deconstrución dos imaxinarios colectivos que aínda perviven nas nosas sociedades, favorecendo a adopción e consolidación de valores, actitudes, comportamentos, etc. que alenten unha sociedade máis libre, xusta, equitativa e inclusiva.
- D) Propor e/ou asentir iniciativas e liñas de acción pedagóxica e social que acrecenten a creatividade colectiva e a formación literaria, no sistema educa-

tivo e na sociedades, sen obviar a transcendencia das connotacións axiolóxicas inherentes aos textos literarios nin a relevancia da escritura e a lectura na educación da cidadanía.

Seccións:

Na exposición, procurando ser congruentes cos obxectivos que se pretenden acadar, tomamos en consideración distintas circunstancias de índole socio-política, cultural, pedagóxica, cívica, normativa e lexislativa, considerando o tempo histórico como un referente fundamental, sobre todo desde mediados do século XIX ata a actualidade.

Neste sentido, sen minorar a relevancia dun amplo e diversificado conxunto de acontecementos que situamos historicamente entre os anos 1857 e 2020, co especial protagonismo que cabe atribuírle ás reivindicacións dos movementos feministas, ao sindicalismo docente, ou á renovación pedagóxica, adoptaremos como criterio de demarcación tres das principais reformas educativas que se promoveron neste período, determinantes nos modos de procurar máis e mellor educación no país, a equidade de xénero e o valor socio-educativo da lectura e da escritura.

Máis en concreto:

1. **Conformar:** Un tempo de estereotipos e exclusións (1857-1969)
2. **Reformar:** Os inicios da deconstrución (1975-1989)
3. **Transformar:** As procuras da coeducación, a equidade e as inclusións (1990-2020)

Organizan:

- Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-*interea*) da Universidade de Santiago de Compostela
- Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA).
- Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI), da Universidad de Castilla-La Mancha

Comisariado:

- Prof. Dra. Rita Gradaille Pernas
- Prof. Dr. Antón Costa Rico

Equipo organizador:

- José Antonio Caride Gómez
- Antonio Cepeda Fandiño
- Elisa Larrañaga Rubio
- Aida Lorenzo Campos
- Montse Pena Presas
- Xabier Riádigos Couso
- Laura Rodríguez Castelos
- Xesús Rodríguez Rodríguez
- Pilar Sampedro Martínez
- Sandra Sánchez García
- Beatriz Seco González
- Santiago Yubero Jiménez

Institucións e entidades colaboradoras

- Biblioteca da Universidade de Santiago de Compostela.
- Biblioteca das Facultades de Psicología e de CC. da Educación/USC
- Centro de documentación e estudos feministas de Vigo. Concello de Vigo.
- Centro de documentación en igualdade e feminismos (CDIF). Consello da Cultura Galega.
- Instituto de CC. da Educación da Universidade de Santiago
- Real Academia Galega
- Consello da Cultura Galega

Créditos

- Deseño de catálogo e edición
- Impresión
- ISBN
- DL

Xustificación e desenvolvemento:

No que segue, de modo provisorio, explícanse as motivacións que xustifican a concreción da proposta e o seu desenvolvemento atendendo ás tres seccións temáticas definidas.

1. Conformar: un tempo de estereotipos e exclusións (1857-1974)

Neste tempo longo, que vén dunha histórica e afastada tradición moi asentada na cultura católica dominante na Europa occidental, as mulleres e as nenas, así como outras manifestacións existentes nas sociedades (mais non coincidentes co machismo), estaban secundarizadas ou castigadas socialmente, mediante o peso ideolóxico e o poder exercido desde estereotipos e discriminacións profundamente naturalizadas e normalizadas socialmente. Incluso Rousseau favoreceu esta visión.

Con frecuencia esta secundarización era ocultada mediante unha falsificación ou deformación que parecía mostrar o contrario ao relacionar a palabra e concepto de nena/muller coa idea do *florido xardín, verxel ou pensil*, tal como se apuntaba nun dos primeiros libros de lectura para nenas publicado por José Codina en 1846 co título *Pensil de las niñas*¹. Soubo captalo o profesor Agustín Escolano cando en 2001 nos daba información textual e gráfica sobre un amplo conxunto de textos con esa finalidade de *conformar*, a través de *El pensil de las niñas. La educación e la mujer o invención de una tradición*². Nel dase conta dos variados estereotipos que situaban o femenino como a 'pérola' da casa, o 'anxo' do fogar, 'el bello sexo', con anotacións sobre a urbanidade e o decoro específicos, e ofrecendo habitualmente unha imaxe infantilizada das nenas e das adolescentes.

Na presente ocasión, e por concreción e síntese, limitáronos a presentar algunhas das significadas expresións textuais, literarias e obxectuais que contribuían a isto, logo de que a Lei Moyano de Educación de 1857 viñera ser a panca para desenvolver (lentamente) o proceso escolarizador primario na sociedade española, e por iso tamén na galega.

A Lei Moyano establecía a materia «Ligeras nociones de higiene doméstica» acompañando o que se consideraban os «labores propios do sexo» que aparecían orientados cara a utilidade familiar, e favorecía deste xeito tanto a devaluación do traballo feminino como a súa reclusión con respecto ao incipiente mercado

1 José Codinas, *Pensil de las niñas, o principios de urbanidad y decoro, propios del bello sexo, puestos en verso castellano* (Manresa: Imprenta I. Abadal, 1846).

2 Agustín Escolano Benito, *El pensil de las niñas. La educación de la mujer o invención de una tradición*. (Madrid: EDAF. Interesa, en particular, o coidado estudo introdutorio, 2001), 9-3.

laboral³. Esta expresión das «labores propias del sexo» (sic en castelán) permaneceu nos DNI das mulleres en España ata os pasados anos setenta na casilla a cubrir que demandaba a profesión da persoa, sendo máis frecuente que aparecese, así, o acrónimo SL, que quería dicir «Sus labores», porque o relacionado co Fogar e a familia conformaba o imaxinario do *desideratum* da vida das mulleres: coidar e vestir os fillos, facer a colada e a limpeza, preparar as comidas familiares con algunha habilidade, coidar o ben estar do marido...como «boa dona de casa», con encanto, con alegría e con sinxeleza⁴: en certo modo, quedara prescrito no texto que F. de A. P e Mariano Carderera publicaran en 1855 co título *La ciencia de la mujer al alcance de las niñas*.

Foi esta orientación que contribuíron a forxar desde finais do século XIX as editoriais de libros de texto e de lectura que comezaron a despuntar: Hernando, Saturnino Calleja, Bruño (Hermanos de las Escuelas Cristianas), Paluzie, Bastinos, Hijos de Santiago Rodríguez, Luis Vives (Hnos. Maristas) e Dalmau Carles, ás que se unirán posteriormente Elzeviriana, Miguel Salvatella, Magisterio Español e Miñón.

Aínda que, sen dúbida, houbo mulleres e textos que se manifestaron contra estas imaxes e designio histórico. Como non recordar as posicións e nomes de Concepción Arenal, de Sofía Tartilán, de Emilia Pardo Bazán ou de Rosalía de Castro, entre outras, agora recoñecidas desde a historiografía. Ao caso, quizais podamos reflectir estas palabras de Concepción Arenal escritas en 1892:

«Lo primero que necesita la mujer es afirmar su personalidad, independientemente de su estado, y persuadirse de que soltera, casada o viuda, tiene deberes que cumplir, derechos que reclamar, dignidad que no depende de nadie, un trabajo que realizar e idea de que la vida es una cosa seria»⁵.

3 Pilar Ballarín, «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la Educación*, no. 26 (2007): 143.

4 Encanto, ledicia e sinxeleza, son palabras e adxetivacións que neste contexto están moi connotadas no seu sentido.

5 Concepción Arenal (1892), «La educación de la mujer», en *La emancipación de la mujer*, ed. por Concepción Arenal (1974) (Madrid: Júcar, edición de Mauro Armiño), 67. Con posicións similares expresouse con decisión Emilia Pardo Bazán, como podemos apreciar no seu texto de 1892: «La educación del hombre y de la mujer», *Nuevo Teatro Crítico*, no. 22 (1892): 14-59.

A pesar de que desde mediados dos anos dez do século XX, en particular no tempo breve da IIª República española, se rexistraron algunhas relevantes manifestacións de oposición e de ruptura do canon dominante –onde interveñen diversas mulleres rebeldes⁶ e entre elas tamén Elena Fortún, que é, por exemplo, autora de *Celia en el colegio* (1932), unha obra prohibida logo este canon dominante e estereotipado mantívose en liñas xerais, e o tempo do Franquismo (catro décadas) non só enlazou co imaxinario e as pautas construídas anteriormente, senón que desde o grande protagonismo da Sección Femenina de Falange⁷ coa connivencia da Igrexa católica impulsou a construción da discriminación sexual, por mais que ofrecerá algunhas posibilidades insanas de creba do canón establecido, profundamente marcadas polo clasismo social e cultural.

«La mujer madre-esposa-ama de casa se ve obligada, pues, a domesticar sus relaciones con el mundo, a modelar su identidad sobre una especie de plantilla predeterminada y las revistas femeninas contribuirán al diseño y a la difusión de esa plantilla, enseñando a las mujeres a modelar su cuerpo, su mente y su espíritu»⁸.

Este proceso ideolóxico negativo levouse a cabo a través de numerosas e distintas mediacións, entre elas o aparato administrativo da censura governamental franquista, contra a que se ergueron diversas voces xa desde os comezos dos anos sesenta do século XX, en particular a partir da creación do Movemento Democrático de Mulleres en España, plataforma que ao romper os anos setenta xa daba os seus primeiros sinais tamén en Galicia. De todos modos, na presente Exposición restrinxiremos a óptica ao campo da educa-

ción escolar, en particular a través dos libros de texto⁹, con algunhas referencias complementarias ao ámbito social infantil e ao das disposicións administrativas.

Os libros de texto foron nisto mediacións centrais dos procesos regulados de ensino-aprendizaxe (isto é, unha materialización intencionada de específicos textos e de imaxes, sostida por un determinado código curricular que ‘governa’ e sostén esta materialización) e neles, como soportes de valores e de condicionantes ideolóxicos, como puxeron de relevo destacados estudos académicos, está moi presente a construción discriminatória de xénero. Como repositorios de saberes e espazos para a lectura, foron intermediarios entre as normativas políticas, a formación e puntos de vista docentes, por unha parte, e as prácticas e exercicios didácticos realizados, pola outra, por máis que debamos ser conscientes de que non poden ser entendidos como mediacións lineais, como tampouco o era a intervención docente. En todo caso, coa aprobación da Lei Xeral de Educación en 1970, que abría un tempo que destacados analistas denominaron como «ciclo reformista tecnocrático», abríanse algunhas fírgoas de modulación.

Mesa 1.1. A construción de estereotipos nos libros de texto (1857-1900) e de uso escolar

Mesa 1.2. A construción de estereotipos nos libros de texto (1901-1975) e de uso escolar

Mesa 1.3. A construción de estereotipos na literatura infantil e nos libros de lectura (1901-1975)

2. Reformar: os inicios da deconstrución (1975-1989)

Desde ese momento, comezaron a apreciarse algunhas pequenas iniciativas de mulleres en Galicia, se ben poden ser os anos de 1983 e 1984, o momento en que a cuestión cobra carta de natureza social entre nós, por ser o momento en que a fundamental Asociación Galega da Muller (AGM) poñía en marcha a revista *Andaina. Revista de pensamento feminista*, un instrumento de comunicación escrita, que hoxe continúa a estar presente, dando luz a distintas batallas, e tamén

9 A este respecto, non debe pasar desapercibida a obra de Francisca Montilla (1954): *Selección de libros escolares de lectura*, (Madrid: CSIC/ Instituto San José de Calasánz). Un extenso e descritivo volume que recolle a práctica totalidade dos libros para a lectura escolar que naqueles momentos eran de uso nas escolas españolas no seu conxunto. Alén do seu carácter descritivo, o volume esta informado medularmente pola ideoloxía nacional-católica do momento.

o momento de celebración en Vigo das primeiras Xornadas Feministas de Galicia, en paralelo coa celebración en 1984 das Primeiras Xornadas sobre Muller e Educación convocadas para todo o Estado español polo acabado de crear Instituto de la Mujer, desde o que se impulsaron relevantes iniciativas favorables á toma de conciencia profesional, educativa e social sobre a cuestión. Ademais, desde os finais dos anos setenta algúns pequenos grupos de profesoras, sen chegar as constituír grupos estables, comezaran a revisar as discriminacións de xénero e a propoñer formas de traballo nas aulas que, cando menos, permitiran reducir a discriminación.

É perceptible esta implicación de mulleres ensinantes en numerosas accións e en diversos textos publicados a este respecto, como a modo de exemplo indicamos ao referirnos aos titulados *As mulleres na historia*¹⁰ e *Retratos de maestras*¹¹. No primeiro, un grupo de profesoras galegas mostra a modo de unidades didácticas, tanto os procesos de discriminación, como as rebeldías, no marco da nosa civilización occidental. No segundo caso, case dúas decesas de profesoras constrúen outros tantos itinerarios docentes de vida feminina: «maestras que dejan huella /mestras que deixan pegada», escribiu na introdución deste volume a historiadora da educación, Consuelo Flecha.

Houbo que romper numerosos tabús e provocar reflexións sobre as numerosas formas, con frecuencia profundamente ideoloxizadas, de manter e promover prácticas discriminatórias entre nenos e nenas, entre adolescentes, e dos adultos cara aos anteriores, tan perceptibles, por exemplo, nos xogos e nos xoguetes: os bélicos e tecnolóxicos para uns, mentres os kits de costura, de cociña, os recortables de vestidións e as *nancys* (desde 1968) se asignaban para outras.

De novo, por vía de escolla e de síntese, a Exposición só recolle exemplos significados dentro dun plural universo, como o que afortunadamente se deu.

Mesa 2.1.: Axentes para a deconstrución:

2.1.1. Movemento feminista e sindicalismo docente

2.1.2. A renovación pedagóxica: publicacións

10 Mª José Domato et al., *As mulleres na Historia. Recursos didácticos* (Vigo: Xerais, 1997).

11 Cuadernos de Pedagogía, *Retratos de maestras* (Madrid: CISSPRAXIS, 2005).

2.1.3. O ámbito editorial: libros e recursos didácticos

2.1.4. O ámbito editorial: literatura infantil e xuvenil.

Mesa 2.2.: Axentes para a deconstrución

2.2.1. Historiografía e estudos académicos

2.2.2. Lexislación educativa, instrumentos e accións institucionais

3. Transformar: as procuras da coeducación, a equidade e as inclusións (1990-2020)

No campo da educación debemos sinalar que a Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), aprobada en 1990 recollía importantes demandas sociais, políticas e profesionais en pro da loita contra os estereotipos e as discriminacións de xénero na educación. Introducía, de modo relevante, entre os contidos transversais que deberían informar a todo o deseño curricular o da «coeducación», e así a cuestión comezou a ser un claro motivo de preocupación educativa como concepto radicalmente distinto da de «escola mixta», facéndose sensible ás accións desenvolvidas na década anterior e abrindo posibilidades de loita e de elaboración no propio marco do sistema educativo e desde cada unha das Comunidades Autónomas.

Pola súa parte, o feminismo, o movemento profesional de renovación pedagóxica e diversos sectores da edición viñeron trasladando a maior sensibilización social a producións e prácticas nitidamente favorables a unha efectiva coeducación. Nesta perspectiva, en 1993, celebrouse na cidade de Ourense e desde a Facultade de CC. Da Educación o Iº Congreso de Movementsos Sociais, que unía tres aspectos moi relevantes das loitas democráticas actuais: o feminismo, o pacifismo e a ecoloxía; foi, igualmente, o ano da aparición do libro *Rapazas* de Agustín Fernández Paz, un autor literario de grande relevancia ante o tratamento da cuestión, así como o momento doutras achegas literarias con esta influencia, e o ano en que un número crecente de educadoras e algúns educadores estaban preparando recursos e materiais didácticos favorables á construción da igualdade de xénero.

É esta a atmosfera do presente que, ademais, avivecen as reivindicacións feitas nos días 25 de Novembro, contra a violencia de xénero, e no 8 de Marzo, como Día da Muller.

A deconstrución do canon estereotipado de xénero é asunto que na actualidade segue a ser unha batalla

social e democrática: a teoría crítica feminista vén desenvolvendo unha constante loita reflexiva alertando sobre a perspectiva dominante androcéntrica, sobre os dispositivos de lexitimación do patriarcado e sobre a división sexual do traballo e dos espazos sociais, xerando valiosas conquistas. Con todo, como outras batallas relacionadas cos dereitos humanos, as conquistas son sempre parciais, o que obriga a prestar atención ás novas exclusións e discriminacións que tamén se dan neste ámbito no contexto dunha civilización e de sociedades envolvidas en cambios e transformacións que incorporan efectos con frecuencia negativos e lesivos.

- Mesa 3.1.: Axentes a prol da coeducación
- 3.1.1. Movements feministas e o sindicalismo docente
 - 3.1.2. A renovación pedagóxica: publicacións
 - 3.1.3. O ámbito editorial: libros e recursos didácticos
 - 3.1.4. O ámbito editorial: literatura infantil e xuvenil.
- Mesa 3.2.: Axentes a prol da coeducación
- 3.2.1. Historiografía e estudos académicos
 - 3.2.2. Lexislación educativa, instrumentos e accións institucionais

CATÁLOGO

Indicacións

EDUCACIÓN, XÉNERO E LECTURA

1. Conformer: un tempo de estereotipos e exclusións (1857-1975)

1.1. A construción de estereotipos nos libros de texto (1857-1900) e de uso escolar

- Codina, José. *Pensil de las niñas, o principios de urbanidad y decoro, propios del bello sexo, puestos en verso castellano*. Manresa: Imprenta I. Abadal, 1846.
- (De) Arteaga y Pereira, Doña F. y Mariano Carderera. *La ciencia de la Mujer al alcance de las niñas (26.ª ed.)*. Madrid: Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1855.

- Bertrán de Lis, Fernando. *Reglas de urbanidad para uso de las señoritas*. Valencia: Imp. D. Julián Mariana, 1859.
Fondo documental ACR
- Monlau, Pedro Felipe. *Nociones de Higiene doméstica y gobierno de la casa: para uso de las escuelas de primera enseñanza de niñas y colegios de señoritas*. Madrid: Imp. de M. Rivadeneyra, 1860.
- Sobrino, Francisco. *Manual de Higiene Doméstica aplicada al gobierno de casa y bienestar de la familia para uso de las escuelas y colegios de niñas*. Santiago: Estab. tip. de Manuel Mirás, 1865.
Francisco Sobrino era director da Escola Normal Superior de Santiago. Tivo a 3ª edic. corrixida en 1872 (Madrid: Lib. De Hernando) e neste momento F. Sobrino era profesor da Escola Normal de Madrid.
Fondo documental ACR
- Delgrás, Leopoldo. *El amigo de las niñas. Tratado de educación*. Madrid: Libr. Vda. de Hernando, 1895.
- Valle, Jenaro del. *El espejo de las niñas. Tratado de educación moral e intelectual (9ª ed.)*. Madrid: Editorial de D. Eugenio Sobrino, 1899.
- Surós, Antonio. *Lecciones de higiene y economía doméstica para uso de maestras de 1ª enseñanza y madres de familia*. Barcelona: Plaza & Janés S.A., 1880.
- Pascual De Sanjuán, Pilar. *Flora o la educación de una niña*. Barcelona: Imp. y Lit. De Faustino Paluzie, 1881. Facsimil.
Fondo documental ACR. Facsimil.
- Yeves, Carlos. *Mentor de las niñas. Colección de tratados para la primera enseñanza*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1882.
Fondo documental ACR
- Ce Monlau, Blas. *Tesoro de las niñas arreglado al tesoro de los niños*. Madrid: Librería de Hernando, 1885, 6ª edic.
- Paluzie, Faustino. *Guía de la mujer. Colección de los documentos manuscritos usados con más frecuencia en la vida social*. Barcelona: Imp. y Lit. De Faustino Paluzie, 1887.
Fondo documental ACR

- Fernández, S.C. *Catón de las niñas. Principios de lectura para niñas*. Madrid: Saturnino Calleja, 1889.
- Delgrás, Leopoldo. *El amigo de las niñas. Tratado de educación*. Madrid: Libr. Vda. de Hernando, 1895.
- Codina, Jose Ramón. *Urbanidad en verso. Para uso de las niñas (17ª ed.)*. Barcelona: Librería de Antonio J. de Bastinos, 1896.
- Valle, Jenaro del. *El espejo de las niñas. Tratado de educación moral e intelectual (9ª edic.)*. Madrid: Editorial de D. Eugenio Sobrino, 1899.
- 1.2. A construción de estereotipos nos libros de texto (1901-1975) e de uso escolar**
- Pascual De Sanjuán, Pilar y Viñas Cusí, Jaime. *La educación de la mujer. Tratado de Pedagogía para las Maestra de primera enseñanza y aspirantes al magisterio*. Barcelona: Librería de Antonio J. de Bastinos, 1904.
- Wood-Allen, Mary. *Lo que debe saber la niña*. Madrid: Editorial Bailly Bailliere e hijos, 1907.
- Autoría anónima. *Lecciones de una madre: principios de lectura*. Libro 4º: *Carmencita o el año instructivo (10ª ed.)*. Madrid: Saturnino Calleja, 1910?
- Ponte y Blanco, Francisco. *Cultura y puericultura: su importancia e influencia educadora de la mujer en estos problemas sociales*. A Coruña, 1911.
- Castro Lago, María. *La mujer educadora y el progreso social*. Tui, 1919.
- Pascual de San Juan, Pilar. *Breve tratado de urbanidad para las niñas*. Barcelona: Hijos de Paluzie, 1919.
Fondo documental ACR
- F.T.D. (Frère Théophile Durand/Religiosos Hermanos Maristas). *Cartilla moderna de urbanidad para las niñas*. Barclona: FTD, 1929, 3ª edic.
- Oñate, María del Pilar. *Victoria. Libro de lecturas para niñas (11ª ed.)*. Madrid: El Magisterio Español, 1932.
- Baldó, María. *El libro del Hogar*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1933.
- Serrano, Leonor. *Diana o l'educacio d'une nena. Llibre de lectura escolar dividit en tres graus*. Barcelona Impremta Elzeviriana i Libreria Camí, 1934.
Fondo documental ACR

- Bohigas Gavilanes, Francisca. *Hogar*. Madrid: Gráficas Reunidas, 1941.
Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI): Universidad de Castilla-La Mancha
- Álvarez de Cánovas, Josefina (1942): *Mari-sol. Libro de lectura para las niñas* (Primera parte: 'Pequeñita'). (Seguirán: 2ª parte, 'Colegiala', 1943; 3ª parte, 'Maestra rural', 1945; 4ª, 1948, 'Inspectora').
- Bolinaga, Josefina. *Yo tendré un hogar*. Madrid: Victoria Suarez, 1943.
Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI): Universidad de Castilla-La Mancha
- Pascual de San Juan, Pilar. *Nociones de urbanidad para las niñas*. Nueva edición reformada. Barcelona: Imprenta Elzeviriana y Librería Casmí S.A., 1943.
- Bolinaga, Josefina. *Nueva raza. Lecturas para niñas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1944.
- Álvarez de Canovas, Josefina. *Mari-sol. Maestra rural. Libro de lectura para niñas*. Madrid: Magisterio Español, 1944. Facsimil.
Fondo documental ACR
- Álvarez de Cánovas, Josefina. *Maribel (la niña de los suburbios)*. Madrid: Magisterio español, 1944.
- Nogues Sarda, Dolores. *Enseñanza de la mujer*. Madrid: Casa Editorial Hernando, 1946.
- Sabatés, Ramón. *Primeras labores de Marujita. Ideas, modelos e ilustraciones*. Barcelona: Editorial Molino, 1948.
Fondo documental ACR
- Serrano de Haro, Agustin. *Guirnalda de la Historia. Historia de la cultura española contada a las niñas*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1948.
- Edelvives. *Cartilla moderna de urbanidad (niñas)*. Zaragoza: Editorial Luís Vives, 1949
- Torres, Federico. *Cómo se educó Carmina. Libro de lectura para niñas*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, S.A., 1950.
Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI): Universidad de Castilla-La Mancha

Fernández Ascarza, Victoriano. *La niña instruída. Higiene y economía*. Madrid: Magisterio Español, 1951.

Álvarez de Cánovas, Josefina. *La niña María y el niño Jesús. Primer libro de lectura para la formación espiritual de los párvulos*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1953.

Bolinaga, Josefina. *Mi costurero. Libro de lectura para niñas*. Plasencia: Sánchez Rodrigo, 1957.

Museo Pedagógico de Galicia

Torres, Federico. *Leedme niñas*. Zaragoza: Hijo de Ricardo González, 1955.

Bolinaga, Josefina. *Ven a mi jardín. Lecturas para niñas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1961. Museo Pedagógico de Galicia.

Rubio, Ana María. *Manualidades femeninas*. 3ª ed. Madrid: Santillana, S.A. de Ediciones, 1964.

Osuna Sanz, María. *Nosotras. Economía doméstica. Libro de lecturas*. Madrid: Magisterio Español, 1964.

Bartina Marull, Teresa. *Ama. Resumen de economía doméstica*. Girona: Editorial Dalmau, 1964.

Gómez García-Argüelles, Antonieta. *Administración del hogar (Cartilla de Orientación Profesional)*. Madrid: Editorial Magisterio Español S.A., 1966.

Calera, Ana Mª. *Enciclopedia de las labores*. Barcelona: De Gassó Hnos., 1967.

Ayuda, Josefa. *Manualizaciones y enseñanzas del hogar. Primer curso*. Madrid: Ediciones Alcalá, 1970.

1.3. A construción de estereotipos de xénero nos libros de lectura (1857-1975)

A literatura infantil, se ben se ve influenciada pola sociedade en que se desenvolve e, en menor medida polas tendencias educativas do momento, conta cunha cronoloxía e unha evolución propia e particular. Este campo literario comezou sendo impulsado polas autoras victorianas, que axiña desaparecerían do canon para deixar paso aos seus homólogos varóns. Foi así como este foi axiña ocupado por autores Jules Verne, Charles Dickens ou James Barrié, cuxas obras para a infancia pasaron a ocupar o centro do que se considerou a literatura infantil. Tan só unhas poucas autoras, como

Louise M. Alcott ou Astrid Lindgren fixeron resoar os seus nomes, se ben a súa publicación no ámbito estatal é tardía e as súas obras, por rompedoras no momento da súa escrita, foron axiña censuradas de diferentes xeitos na España franquista.

No longo período que abala entre 1857 e 1975, a maior parte dos libros infantís e xuvenís amosaron férreos estereotipos de xénero, que constrinxían tanto ás nenas coma os nenos e que estaban tamén moi presentes nos contos populares que chegaron ata nós. No marco do Estado Español, tan só algunhas autoras da etapa da República romperon eses férreos moldes, construíndo nas súas obras a imaxe da muller, e polo tanto, da rapaza moderna. Así, Magda Donato, Elena Fortún ou Concha Méndez constituíron, entre outras, verdadeiras excepcións en canto á creación de personaxes infantís, traendo modelos de mulleres totalmente novidosos e máis rompedores. Polo que respecta ao marco galego, a maioría das escasas obras existentes neste período contribúen a asentar os estereotipos maioritarios. Na indicación bibliográfica que segue procura mostrarse unha certa contraposición, dentro da dominancia das visións estereotipadas.

Correa Calderón, Evaristo. *Margarida, a d'o sorriso da aurora*. A Coruña: Nós, 1927.

Fortún, Elena. *Celia, lo que dice*. Madrid: Aguilar, 1929.

Méndez, Concha. *El carbón y la rosa*. Madrid: Imprenta Manuel Altolaquirre, 1935.

Terrones Durán, Mercedes. *Caperucita encarnada*. Cáceres: (sen editorial especificada), 1939.

Ras, Matilde. *Charito y sus hermanas*. Madrid: Aguilar, 1942.

Padre Bonifacio Saínz (1944): *Con tan graciosa belleza. Colección de diálogos en verso para ofrecer las niñas las flores de mayo* (Galería dramática salesiana). Barcelona: Librería Salesiana, 1944.

Onieva, Antonio. *Niñas y flores*. Madrid: Ed. Infantiles, 1946.

Alcott, Louise M. *Mujercitas*. (No consta el nombre de la persona traductora). Barcelona: Molino, 1948.

Casas, Borita. *Antoñita la fantástica*. Madrid: Gilsa, 1948.

Oppiso Sala, Regina. *Carmita la galleguita. Libro muñeco con cuatro lindos personajes*. Barcelona, T. G. Rovira, 1949.

Museo Pedagógico de Galicia

Maza, Josefina de la. *Cuentos de la mamá*. Madrid: Editorial Aguilar, 1952

Gir, Ilde. *El libro de la niña buena*. Barcelona: Ediciones Paulinas, 1955.

Torres, Federico. *Leedme, niñas. Segunda parte*. Zaragoza: Editorial Progreso, 1955.

Onieva, Antonio J. *Florilegio de mujeres españolas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1953.

Onieva, Antonio J. *Carmencita de viaje*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1961.

Onieva, Antonio J. *Ramillote de mujeres universales*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1960.

Bolinaga, Josefina. *Ven a mi jardín. Lecturas para niñas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1962.

Lindgren, Astrid. *Pippi Langstrump*. Barcelona: Juventud, 1962

2. Reformar: os inicios da deconstrución (1975-1989)

2.1. Axentes para a deconstrución:

2.1.1. Movementos feministas e sindicalismo docente

1976. Asociación Galega da Muller. "Programa provisional de la Asociación Galega da Muller". Archivo de la Transición. PAG DOC: MUJERES - Asociación Galega da Muller - archivodelatransicion

1982. Asemblea de Mulleres da Coruña, Asociación Galega da Muller de Santiago de Compostela, Coordinadora Feminista de Vigo e Asociación Galega da Muller de Ferrol. *Unidade didáctica: 8 de marzo*. Autoedición. Santiago de Compostela: CDIF/CCG.

1983. Asemblea de Mulheres de A Coruña e Asociación Sócio-Pedagógica Galega. *Unidade didáctica: A mulher hoje*. Autoedición. Santiago de Compostela: CDIF/CCG.

1983. Coordinadora Nacional de Organizacións Feministas. *Andaina. Revista do movemento feminista*. Autoedición. Santiago de Compostela: CNOF.

1983. Feministas Independentes Galegas. *Revista Festa da palabra silenciada*. Autoedición dirixida por María Xosé Queizán. Vigo: FIGA.

1984. Coordinadora Nacional do Movemento Feminista. Compilación documental policopiada: *Materiais das II Xornadas Feministas Galegas*, 1-4 de novembro de 1984. II Xornadas Feministas Galegas, Vigo. Santiago de Compostela: CDIF/CCG.

1984. Comisión de Mulleres Ensinantes en pro da Coeducación. *Unidade didáctica*. Autoedición. Santiago de Compostela: CDIF/CCG.

1985. Fundación en Vigo do Grupo de Estudos sobre a Condición da Muller Alecrín. Que crea complementariamente un Centro de Documentación. Tras o peche da Asociación, os fondos da Biblioteca de Alecrín pasaron ao Centro de documentación e recursos feministas de Vigo, na Biblioteca Compañel municipal de Vigo inaugurado en 2010.

1985. Colectivo de Profesoras do Instituto de FP de Ribeira. *Educación sexual no ensino medio*. Autoedición. Santiago de Compostela: CDIF/CCG.

1986. Asociación Galega da Muller (Comisión de Ensino) e Sindicato Galego de Traballadores do Ensino. Primeiras xornadas de coeducación e sexualidade. Vigo, abril 1986.

1986. Sindicato Galego de Traballadores do Ensino e Asociación Galega da Muller. "Xornadas Educación e sexualidade". Documentación da Secretaría da Muller do SGTE relativa ás Xornadas Educación e Sexualidade, Vigo, 11 a 13 de abril de 1986.

1988. Colectivo de Mulleres Ensinantes en Pro da Coeducación de A Coruña e Comisión de Ensino da Asociación Galega da Muller de Santiago de Compostela. *Unidade didáctica de sexualidade*. Autoedición. CDIF/CCG.

1989. As Mulleres do Partido Socialista Galego-Esquerda Galega (PSG-EG) promoven unha proposición non de lei Nós mesmas ante o Parlamento de Galicia para a creación institucional do Instituto Galego da Muller, para o que reúnen 22.000 sinaturas. Non gozou de aprobación.

2.1.2. A renovación pedagóxica:

1978. Publícase un artigo (sen sinatura) sobre a Coeducación na revista pedagóxica galega *As Roladas-2*, nº 0. Biblioteca da Universidade de Santiago
1984. *Cuadernos de Pedagogía*. El reto, nº 118. Barcelona: Praxis, 1984.
1985. *Perspectiva escolar*. Escola: Nen/nena, nº 98. Barcelona: Rosa Sensat., 1985.
1989. *Cuadernos de Pedagogía*. Sexismo en el aula, nº 171. Barcelona: Praxis, 1989. Museo Pedagógico de Galicia

2.1.3. O ámbito editorial: libros e recursos didácticos

- Queizán, María Xosé. *A muller en Galicia*. A Coruña: Edicios do Castro, 1977. Biblioteca da Universidade de Santiago
- Gianni Belotti, Elena. *A favor de las niñas, la influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida*. Madrid: Monte Ávila, 1978. Biblioteca da Universidade de Santiago
- Santos Guerra, Miguel Ángel. *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid: Zero, 1984.
- Feminario de Alicante. *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Valencia: Edición Víctor Orenge, 1987.
- Subirats, Marina. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.
- Seminario Galego de Educación para a Paz. *Sistema sexo-xénero. Unidade didáctica*. Santiago de Compostela, 1988. Biblioteca da Universidade de Santiago

2.1.4. O ámbito editorial: literatura infantil e xuvenil

A literatura infantil e xuvenil en galego, cuxa grande eclosión se produciu coa entrada do galego no ensino como lingua vehicular coa Lei de Normalización Lingüística de 1983, comeza a sumar obras feministas ou que tiñan en conta o protagonismo das nenas –ata agora bastante máis escaso que o dos nenos– tamén

nestes tempos. No entanto, en ocasións as mestras e mestres víronse obrigados a usar textos literarios coeducativos, que rompían cos moldes de xénero e que estaban, neste período, publicados en castelán. O exemplo máis significativo foi a colección “Dalla parte dalla bambina” (“A favor de las niñas” en castelán), que circulou entre nós dende finais dos anos setenta e que traduciu ao galego Kalandraka Editora co nome da súa creadora, “Adela Turín”, xa a partir de 2011. Neste andar pódese referir a presenza de mulleres mestras e mulleres escritoras mestras..., mais a presenza e intervención das creadoras veu tendo un alcance superior.

Turín, Adela. Colección “A favor de las niñas”. Barcelona: Lumen, dende 1976. [Traducida por Kalandraka Editora ao galego dende 2011].

De Paola, Tommie. *Oliver Button es un nena*. Madrid: Susaeta, 1979. [Tradución ao galego de Sandra e Óscar Sendra. Kalandraka, 2020]

Torres, Xohana. *Pericles e a balea*. Vigo: Galaxia, 1983.

Sánchez, Gloria. *A pequena aventura de Oscariño*. Pontevedra: Deputación de Pontevedra, 1984.

Carroll, Lewis. *Alicia no País das Marabillas*. Trad. de Teresa Barro e Fernando Pérez Barreiro. Vigo: Xerais,

Heinze, Úrsula. *O buzón dos nenos*. Madrid: Galaxia, 1985.

Queizán, María Xosé. *O segredo da Pedra Figueira*. Vigo: Titimán, 1985.

Villar, Helena. *O día que choveu de noite*. Vigo: Galaxia, 1985.

Álvarez Núñez, Sabela. *O rei da nada e outros contos*. Vigo: Xerais, 1988.

González Boullosa, Palmira. *A princesa Lúa e o enigma de Kiam*. Vigo: Xerais, 1988.

Aleixandre, Marilar. *A formiga coxa*. Vigo: Xerais, 1989.

Moreno, María Victoria. *Anagnórise*. Vigo: Galaxia, 1989.

Nöstlinger, Christine. *Querida Susi, querido Paul*. Trad. de Xosé Manuel García Álvarez. Vigo: SM, 1989.

Turín, Adela e Bosnia Nella. *Artur e Clementina*. Pontevedra: Kalandraka, 2012.

2.2. Axentes para a deconstrución

2.2.1. Historiografía e estudos académicos

Moreno Sardá, Amparo. «Educación de la mujer: la gran estafa». *Vindicación Feminista*, 10 (1977): 29-37.

Durán Heras, María Ángeles. «Una ausencia de mil años: la mujer en la Universidad». En *La mujer en el mundo contemporáneo*, editado por M. Ángeles Durán Heras: 53-67. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Seminario de Estudios de la Mujer, 1981.

Moreno Marimón, Montserrat. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria, 1986.

Biblioteca da Universidade de Santiago

Moreno Sardá, Amparo. *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1987.

Biblioteca da Universidade de Santiago

Garreta, Nuria y Careaga, Pilar. *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1987.

Biblioteca da Universidade de Santiago

Moreno, Amparo. *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: La Sal, 1987.

Corbalán, Carmen. «Coeducación: á procura da igualdade». *Revista Galega de Educación*, no. 5 (1987): 27-28.

Heras i Trias, Pilar. «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Catalunya». En *La investigación en España sobre mujer y educación*, editado por Instituto de la Mujer: 523-529. Madrid: Instituto de la Mujer, 1987.

Subirats, Marina. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.

Biblioteca da Universidade de Santiago

Universidade de Santiago de Compostela. *Mujer y educación en España. 1868-1975. Actas do VI Coloquio Español de Historia da Educación*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1990. Coordinador da edición: ACR.

Museo Pedagógico de Galicia

2.2.2. Lexislación educativa e Instrumentos e manifestacións institucionais públicas

1983. Lei 16/1983, de 24 de outubro, de creación do Organismo Autónomo Instituto da Muller (BOE núm. 256, de 26 de outubro de 1983).

1985. Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Barcelona e Instituto de la Mujer. *Primeras Jornadas Mujer y educación*. Barcelona, 1985.

1989. Ministerio de Educación y Ciencia. Violencia de xénero e relación de poder: implicacións para la educación. *Revista de Educación*, no. 290 (1989).

1990. Equipo Avantar- Nova Escola Galega. *Premio do MEC a Publicacións non sexistas: Serie de libros de texto de Galego “Canles”*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega, 1990. Colección de Xosé Lastra Muruais.

3. Transformar: as procuras da coeducación, a equidade e as inclusións (1990-2020)

3.1. Axentes a prol da coeducación

3.1.1. Movementos feministas e sindicalismo docente

1990. Secretaría da Muller do Sindicato Galego de Traballadores do Ensino (SGTE) . Coeducación: *Materiais didácticos*. Galiza, 1990. STEG, 1990. Data de acceso 6 de febreiro de 2023. <https://www.steg.gal/secretaria-da-muller/>

1990. Grupo de Profesoras de Santiago e Vilagarcía. «As agresións e a escola», *Andaina. Revista do movemento feminista*, nº 20, 1990: 11-12.

1990. Nace a Asociación «Mulleres» en Santiago de Compostela (M^a Lourdes Sánchez Díaz).

1991. Mulheres Nacionalistas Galegas. «Os xoguetes para jogar, nom para discriminar», *Revista Area*, nº 7, 1991: 6. http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_ig_pub2003_Area_07.pdf#page=6

1992. Campos Santás, Casilda, Pérez García, Pilar e Castro Ratón, M^a Dolores . *Educar na igualdade* (unidade didáctica). Santiago de Compostela: Concello de Santiago-CCOO, 1992.

1994. Santorum Paz, Rosa. «Literatura non sexista en galego». *Andaina: revista do Movemento Feminista Galego*, nº 10 (1994): 40-41.

1994. VVAA. «Monográfico Coeducación». *Andaina. Revista de pensamento feminista*, nº 10 (1994).

2010. Sindicato de Traballadoras e Traballadores do Ensino de Galiza. *Tempo de mulleres. Mulleres no tempo*. Inicio da serie anual de calendarios editados polo Sindicato de Traballadoras e Traballadores do Ensino de Galiza, 2010.

3.1.2. A renovación pedagóxica: publicacións

1992. *Perspectiva Escolar*. Educació no sexista i Reforma, nº 167. Barcelona: Rosa Sensat.

1992. Nace colectivo de mulleres ensinantes “Do rosa ao violeta” con varios cursos de actividade (M^a Xosé Molina).

1993. Álvarez Lires, Mari. «Co-educación non é coeducación». *Revista Galega de Educación*, nº. 18, (1993): 27-30.

Museo Pedagóxico de Galicia

1996. *Cuadernos de Pedagogía*. Coeducación hoy. El estado de la cuestión, nº 245. Barcelona: Praxis, 1996.

Museo Pedagóxico de Galicia

2006. *Cuadernos de Pedagogía*. Violencia de género, nº 358. Barcelona: Praxis, 2006.

2006. *Perspectiva Escolar*. Educar es coeducar, nº 301. Barcelona: A.A.P.S.A. Rosa Sensat, 2006.

2011. *Perspectiva Escolar*. Dones i educació, nº 357. Barcelona: Rosa Sensat, 2011.

2011. *Cuadernos de Pedagogía*. Trans-formar la educación primaria, nº 414. Barcelona: Praxis, 2011.

2018. Premio Concepción Arenal ao proxecto de coeducación do IES Fontexería de Muros, coordinado pola profesora Sonia Fernández, 2018.

2020. *Revista Galega de Educación*. Monográfico «Coeducación», nº 77. Santiago: Nova Escola Galega, 2020.

2020. Grupo de traballo de Xénero e Igualdade. *Guía de linguaxe inclusiva do CEIP de Barouta* (recurso dixital). Ceip de Barouta, 2020. <http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipbarouta/system/files/Guia.pdf>

2022. Pena Presas, Montse e Caamaño Rojo, María. *Ax(e)itar a lingua. Orientacións para unha co-*

municación inclusiva no ensino. Santiago de Compostela: CIG-ASPG, 2022.

Colección Montse Pena Presas

3.1.3. O ámbito editorial: libros e recursos didácticos

Mañeru Méndez, Ana, Rubio Herráiz, Enrique. *Educar para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Oliveira Malvar, Mercedes. *Eros. Materiais para pensar o amor*. Vigo: Xerais, 1994.

Biblioteca da Universidade de Santiago

Alvariño Alejandro, Carme; Dominguez Touriño, Guillermina; González González, Mercedes e Rodicio Rodicio, Isabel. *Materiais didácticos para unha visión non androcéntrica da historia*. Santiago: Dirección Xeral de Política Lingüística, 1994.

García, José Luis. *O meu primeiro libro de información sexual e afectiva. Coñecendo o noso corpo*. Vigo: Edicións do Cumio, 1994.

Regueiro, Beatriz. *A didáctica dos dereitos dos nenos e das nenas*. Lugo: Concello de Lugo, 1994.

Soneira Veiga, Gloria e García-Rodeja Arribi, Carmen. «A publicidade e as mulleres. Como utilizar a publicidade para coeducar». *Revista Galega de Educación*, no. 20 (1994): 61-64.

Pérez, Margarita e Currais, Xoán. *Femenino e Masculino. Materiais de coeducación*. Vigo: Xerais, 1995.

Biblioteca da Universidade de Santiago

Abad Abad, María Luisa e Aguilar González, María Isabel. *Coeducar na educación infantil*. Vigo: Xerais, 1996.

Biblioteca da Universidade de Santiago

Domato, M^a José, Guillermina Domínguez, Mercedes González, M^a Isabel Rodicio, Margarita Lobato e M^a do Carme Alvariño. *As mulleres na Historia. Recursos didácticos*. Vigo: Xerais, 1997.

Espinosa Bayal, M^a Ángeles y Ochaíta, Esperanza. *La educación para la igualdad entre los géneros en Secundaria Obligatoria*. Madrid. Dirección General de la Mujer, 1999.

Jato Seijas, Elisa, Méndez Lois, M^a José e Iglesias da Cunha., Lucía (2006): *Xénero e igualdade*

de oportunidades. Materiais para a formación. Santiago: Secretaría Xeral para a Igualdade da Xunta de Galicia.

Jato Seijas, Elisa e Méndez Lois, María José. *Elixir o futuro. Sen prexuízos (Caderno didáctico e caderno de actividades)*. Santiago: Secretaría Xeral para a Igualdade da Xunta de Galicia, 2006.

Lúa Crecente. *Coeducación afectivo-emocional e sexual*. Santiago: Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar da Xunta de Galicia /Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2008.

Abad Abad, María Luisa. *Manual para coeducar na escola infantil*. Vigo: Xerais, 2008.

Pena Presas, Montse e Sampedro Martínez, Pilar (coord.) *Guía de Literatura Infantil e Xuvenil non Discriminatoria II (2005-2007)*. Santiago de Compostela : Xunta de Galicia, Presidencia, Secretaría Xeral da Igualdade, 2008.

Rebolledo Deschamps, Marisa. *Siete rompecuentos para siete noches. Guía didáctica para una Educación No Sexista dirigida a madres y padres*. Santander: Dirección General de la Mujer, 2009.

Instituto de la Mujer. *Cuadernos de educación no sexista*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales), 2012.

Oliveira Malvar, Mercedes (2012). «Proxecto BATA». *Revista Galega de Educación*, no. 54, (2012): 47-51

Grupo de traballo da Igualdade Fiadeiras (Ceesg). *Machismos: de micro nada*. Galiza: Colección Feminismos de Galaxia, 2015.

Sampedro Martínez, Pilar (coord.). *Guía de literatura infantil e xuvenil para a igualdade*. Santiago de Compostela: Galix, 2019.

Sampedro Martínez, Pilar (coord.). *Guía de literatura infantil e xuvenil para a igualdade II*. Santiago de Compostela: Galix, 2020. https://drive.google.com/file/d/1oFpOf10uj9B7hrYXUjzGd4uKjoj_NZc/view (57 libros editados entre 2018 e 2019 (Hai guías de anos anteriores).

Sampedro Martínez, Pilar (coord.). *Donas, no espello da LIXG (Literatura Infantil e Xuvenil Galega)*. Santiago de Compostela: Galix, 2021.

Colección Pilar Sampedro Martínez

Oliveira Malvar, Mercedes, Retamozo Ramos, Priscila. *Comando igualdade. A mocidade facendo a revolución feminista nas aulas!*. Vigo: Catroventos editora, 2021.

3.1.4. O ámbito editorial: literatura infantil e xuvenil

A partir de 1990 as mulleres continúan ocupando o seu lugar na LIXG, seguindo ese movemento imparabile que vén das décadas anteriores. Obsérvase no incremento do número de autoras, na cantidade de personaxes femininos protagonistas e na calidade dos mesmos que aparecen superando os roles e estereotipos tradicionais así como nos cambios que mostra a representación icónica, a través das ilustracións. Destacaron, nesa primeira década, Agustín Fernández Paz e Marilar Aleixandre cunha literatura que tiña ás rapazas no centro da súa produción.

O aumento da escolarización obrigatoria, a partir da LOXSE, supón un pulo na publicación de literatura xuvenil. Esta atención á adolescencia vai ter repercusións no campo da igualdade, tanto para as rapazas como para os rapaces, especialmente para os incluídos nas masculinidades non dominantes.

Fíxase a mirada en ámbitos que estiveran silenciados como a visibilidade de mulleres senlleiras (que van saíndo á luz nun goteo constante mediante libros singulares ou coleccións), nunha visión do corpo feminino dende dentro (menstruación, aleitamento materno...) e naqueles que estaban sendo tabús como a violencia de xénero.

Créanse coleccións (A igualdade conta, Contos da igualdade, Lila Lilaina, Mulleres bravas da nosa historia, Mulleres galegas...) e premios nos que se valora a inclusión deste valor en textos dirixidos a diferentes idades (Fina Casalderrey de álbum ilustrado para primeiras lecturas e o Agustín Fernández Paz de narrativa para lecturas autónomas e expertas).

Cando as mulleres loitan pola igualdade non o fan só por elas senón tamén por todos os grupos minorizados, por iso, nesta literatura comezan a aparecer familias e opcións sexuais diversas que enriquecen e fan máis real a representación da vida. Pode verse como na última década irrompe a transexualidade a través de ficcións para lectorado autónomo e experto, dando carta de naturalidade a esta categoría sexual.

Unha nómina de autoras (maioritariamente) asumen o compromiso de reflectir na literatura infantil os avances

e a problemática de xénero, así como todo aquilo que forma parte da realidade, aínda que sexa relegado ás marxes polo pensamento dominante. É case impensable un texto de Eva Mejuto ou María Reimóndez (por exemplo) nos que esta temática, ou o cambio da perspectiva de quen conta, non sexa tida en conta. A igualdade esténdese da narrativa ao álbum, á poesía, ao teatro e vai buscando o seu lugar no ensaio e a banda deseñada.

BIBLIOGRAFÍA

- Aleixandre, Marilar. *A expedición do Pacífico*. Vigo: Xerais, 1994
- Aleixandre, Marilar. *A cabeza de Medusa*. Vigo: Xerais, 2008.
- Alfaya, An. *A sobra descalza*. Vigo: Xerais, 2006
- Alonso, Fran. *Cartas de amor*. Vigo: Xerais, 2006
- Aneiros, Rosa. *Ás de bolboreta*. Vigo: Xerais, 2011
- Canosa, María. *Lobo Ramón*. Santiago: Oqueleo, 2020
- Caride, Ramón. *O camiño da Estadea*. Vigo: Xerais, 2016
- Castro, Raquel. *Dormente*. Vigo: Galaxia, 2021
- Castro, Jesús. *Campo de plumas. Poemas LGBT+ para a mocidade dende a Antigüidade ata hoxe*. Cangas: Sushi Books, 2021 (*Escolma e tradución)
- Casalderrey, Fina. *Ola, estúpido mosntro peludo!* Vigo: Galaxia, 2007
- Conde, Lorena. *As mil vidas de Dorotea*. Pontevedra: Cuarto de inverno, 2021
- Costas, Leticia. *O corazón de Xúpiter*. Vigo: Xerais, 2012
- Leticia Costas. *Jules Verne e a vida secretadas mulleres planta*. Vigo: Xerais, 2016
- Fernández Paz, Agustín. *Rapazas*. Vigo: Xerais, 1993.
- Fernández Paz, Agustín. *Corredores de sombra*. Vigo: Xerais, 2006
- Gracián, Ánxela. *As voces da auga*. A Coruña: Baía, 2018
- Gracián, Ánxela. *Donas de nós*. A Coruña: Baía, 2022
- El Hematocrito. *Feliz feroz. O lobo riquiño*. Vigo: Xerais, 2016 . [Tradución ao galego de] ¿??

- El Hematocrito. *Alcaldesa Vermella*. Vigo: Xerais, 2020 [Tradución ao galego de]
- Macfarlane, Aidan e McPherson, Ann. *Eu tamén son maniática*. Vigo: Xerais, 1993
- Losada Cortizas, Sabela. *Vermella*. A Coruña: Baía, 2018
- Maceda, Beatriz. *Lúa en Ningures*. Vigo: Xerais, 2019
- Mejuto, Eva. *A lavandeira de San Simón*. Vigo: Xerais, 2020
- Mejuto, Eva. *Memoria do silencio*. Vigo: Xerais, 2019
- Mejuto, Eva. *22 segundos*. Vigo: Xerais, 2017
- Mejuto, Eva. *Neko*. Oqueleo, 2021
- Misa, Iria. *Mamá, quero ser Ziggy Stardust*. Vigo: Xerais, 2018
- Negro, Carlos. *Penúltimas tendencias*. Vigo: Xerais, 2014
- Negro, Carlos. *Aplicación instantánea*. Vigo: Xerais, 2018
- Neira Cruz, Xosé Antonio. *Valdemuller*. Vigo: SM Xerme, 1998
- Patinho, Pepablo. *Nana para un soldado*. Ferrol: Embora, 2020
- Pedreira, Emma. *Os corpos invisibles*. Vigo: Xerais, 2019
- Quintiá, Xerardo. *Titiritesa*. Pontevedra: OQO, 2007
- Quintiá, Xerardo. *O País do Gran Furado*. A Coruña: Baía, 2019
- Reimóndez, María. *Corredora*. Vigo: Xerais, 2017
- Reimóndez, María. *Fóra do normal*. Vigo: Xerais, 2018
- Reimóndez, María. *Usha*. Vigo: Xerais, 2006
- Reimóndez, María. *Bárbaras. Unha achega desenfada da á menstruación para adolescentes divers@s (e non tanto)*. Vigo: Xerais, 2021
- Ríos, Eli. *Marta e a píntega*. Vigo, Galaxia, 2016
- Rodríguez, Anáir. *Pioneiras. Galegas que abriron camiño*. Vigo: Xerais, 2018
- Sanches Arins, Susana. *Super Ulex*. Pontevedra: Cuarto de inverno, 2020
- Satrapi, Marjane. *Persépole*. Cangas: Rinoceronte, 2011

- Solar, María. *Os nenos da varíola*. Vigo: Xerais, 2017
- Tusquets, Esther. *A coelliña Marcela*. Pontevedra: Kalandraka, 2011.- 1991
- Yáñez, Antía. *Plan de rescate*. Vigo: Xerais, 2020

3.2. Axentes a prol da coeducación

3.2.1. Historiografía e estudos académicos

- García, Maribel, Troiano, Helena, Zaldivar, Miguel. *El sexismo en los libros de texto, análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Barcelona: Institut de Ciencies del'Educació, Universitat Autònoma, 1993. García, Maribel, Troiano, Helena, Zaldivar, Miguel.
- Espín, Julia Victoria; Rodríguez Moreno, María Luisa; Donso, Trinidad; Dorío Inmaculada; Figuera, Pilar; Morey Marilén; Lajo Rodríguez, María y Sandín, M. Paz. *Análisis de Recursos Educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes, 1996.
- Brullet Tenas, Cristina. «Roles e identidades de género». En *Sociología de las mujeres españolas*, editado por María Antonia García de León, Marisa García de Cortázar e Félix Ortega (coords.), 273-307. Madrid: Editorial Complutense, 1996.
- Figueiras, Lourdes; Molero, María; Salvador, Adela y Zuasti, Nieves. *Género y Matemáticas*. Madrid: Síntesis, 1998.
- Instituto de la Mujer. *Lo Femenino y lo Masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales, 1998.
- Lomas, Carlos. *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós Educador, 1999. Biblioteca da Universidade de Santiago
- Benso Calvo, Carmen. «Urbanidad diferenciada? La educación del bello sexo». En *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidad de Vigo, 1999.
- Instituto de la Mujer. *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2000. Biblioteca da Universidade de Santiago

- Escolano Benito, Agustín. *El pensil de las niñas. La educación de la mujer o invención de una tradición*. Madrid: EDAF, 2001.
- Ballarín Domingo, Pilar (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis, 2001.
- Marco López, Aurora. *Mulleres e educación en Galiza. Vidas de mestras*. Sada: Edicións do Castro, 2002.
- González, Ana y Lomas, Carlos (coords.). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002.
- Porto Castro, Ana Mª (Coord.). *Estudios sobre muller e educación: aportacións desde Galicia*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, 2003.
- Ballarín Domingo, Pilar. «La imagen de las mujeres en los libros de lectura del siglo XIX». En *Història/ Histories de la Lectura. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de la Llengua Catalana*, 37-48. Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Baleàrics, 2005.
- Arenas, Gloria. *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó, 2006.
- Mayoral, Marina. «Introducción» a *Emilia Pardo Bazán: La educación del hombre y la de la mujer. La dama joven. Memorias de un solterón*. Santiago: Srvizo Galego de Igualdade /Sotelo Blanco Edicións, 2006, pp. 13-80.
- Ballarín, Pilar. «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas». En *Historia de la educación* 26 (2007): 143-168.
- Historia de la Educación. *Historia de la educación de las mujeres. Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, no. 26 (2007). Coord.: Consuelo Flecha García
- Colás Bravo, Pilar. «La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes». En *Revista de Investigación Educativa*, no. 25 (1) (2007): 35-58.
- Alonso Hernández, Carolina. *La publicidad también juega: campaña del juego y el juguete no sexista, no violento*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2008.

- Instituto de la Mujer. *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2008.
Biblioteca da Universidade de Santiago
- Gabriel, Narciso de. *Elisa e Marcela. Alén dos homes*. Vigo: Nigratrea, 2008.
- Annot, M. *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata, 2009.
- Méndez Lois, María José (coord.). *Mulleres na educación en Galicia*. Santiago: Consellería de Educación /MUPEGA, 2009.
- Pernas Oroza, Herminia. *Historia das mulleres en Galicia. Época contemporánea*. Vigo: Nigratrea, 2011.
Biblioteca da Universidade de Santiago
- Ballarín Domingo, Pilar. «Memoria de la educación de las mujeres». En *Memorias contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, editado por Carlos Lomas, 77-110. Barcelona: Octaedro-MEC, 2011.
- Simon, María Elena. *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea, 2011.
- Martín Lucas, Belén. «A literatura xuvenil popular e os contidos en relación coa educación afectiva. Análise da saga Crepúsculo». *Revista Galega de Educación*, no. 54 (2012): 43-46.
- Vázquez Ramil, Raquel. *Mujeres y educación en la España Contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal, 2012.
- Mariño Costales, Marián. «Movemento feminista e educación en Galiza, 1970-1990». En *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, no. 17 (2013).
Museo Pedagógico de Galicia.
- Pérez Pais, María del Carmen e Mariño Costales, Marián. *Recuperación da documentación e memoria do feminismo organizado en Galicia*. Santiago: Consello da Cultura Galega, 2013.
- López Navajas, Ana. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación*, no. 363 (2014): 282-308. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188.
- Pena Presas, Montse (2015). «Identidades femininas e educación literaria: análise crítica das edicións coeducativa para a infancia e a mocidade». *Madrygal: Revista de estudos gallegos*, no Extra 18 (2015): 367-375. http://dx.doi.org/10.5209/rev_MADR.2015.v18.48561
- Pena Presas, Montse. *Movemento feminista e crítica de literatura infantil en Galicia: unha cartografía. Abriu: estudos de textualidade do Brasil, Galicia e Portugal*, no. 5 (2016): 97-109. doi: <https://doi.org/10.1344/abriu2016.5.7>
- Subirats, Marina. *Coeducación. Apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro, 2017.
- Gómez Vázquez, Begoña e Mosteiro García, Josefa. *Identidades de género, trabajo, conocimiento y educación: desafíos y retos en el contexto internacional*. Santiago: Universidade de Santiago, 2017.
- Pena Presas, Montse. *Feminismos e literatura infantil e xuvenil en Galicia*. Santiago: Laiovento, 2018.
- García Marín, Jorge. *Novas masculinidades. O feminismo a (de)construír o homem*. Santiago: Através, 2018.
- Ballarín Domingo, Pilar y Iglesias Galdo, Ana. «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común». *Historia de la Educación*, 37 (2018): 37-67. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2018373767>
- Ballarín Domingo, Pilar. «¿Por qué llamamos educación a la que no coeduca?». En *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares*, editado por Rosa Cobo Bedia, 165-200. Madrid: Catarata, 2019.
- Pena Presas, Montse. *Comportamentos traditológicos, feminismos e literatura infantil e xuvenil*. *Madrygal: Revista de estudos gallegos*, no. 23 (2020): 251-266. doi: 10.5209/madr.73611
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report. A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education*. Francia: UNESCO, 2020.
- Parra Nieto, Gabriel, Martín Fraile, Bienvenido, Ramos Ruíz, M^a Isabel. *Indagando en el pasado. Género y educación en el nacional-catolicismo: la huella impresa en los cuadernos escolares*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2020.
- Biblioteca de Galicia. Cidade da Cultura. Exposición e catálogo: *Mulleres sobranceiras. A educación da muller*. Homenaxe a Concepción Arenal. 2020.
- García Marín, Jorge. *Papá, por que non pintas as unllas de cores? educando (construíndo) masculinidades disidentes*. Vigo: Galaxia, 2021.
- De la Torre-Sierra, Ana M. y Guichot- Reina, Virginia. «The Influence of School Textbooks on the Configuration of Gender Identity: A Study on the Unequal Representation of Women and Men in the School Discourse During the Spanish Democracy, Teaching and Teacher Education». *Teaching and Teacher Education*, no. 117 (2022): 1-13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103810>
- De la Torre-Sierra, Ana María y Guichot-Reina, Virginia. «Referentes literarios en los manuales escolares de la España democrática: diagnóstico del androcentrismo mediante el Análisis Crítico del Discurso». *Paedagogica Historica*, no. 59 (1) (2022): 145-170. doi <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2137817>
- 3.2.2. Lexislación educativa, instrumentos e accións institucionais públicos**
1990. Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) (BOE núm. 238, de 4 de outubro de 1990).
1991. Xunta de Galicia. Lei 3/1991, do 14 de xaneiro, de creación do Servizo Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller (BOPG núm. 104, do 12 de xaneiro de 1991). Será modificado pola lei 7/2010, do 15 de outubro, pola que se suprime o organismo autónomo Servizo Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller e se modifican determinados artigos da Lei 2/2007, do 28 de marzo, do traballo en igualdade das mulleres de Galicia.
1992. Xunta de Galicia. *Creación do Servizo Galego de Igualdade*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Igualdade da Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar.
1993. Concellaría Municipal da Muller. *Primeiro Plan para a igualdade de trato das mulleres en Vigo*. Vigo: Concello Vigo, 1993.
1995. Universidade de Santiago de Compostela. *Xornadas de formación "Educación Xénero e Igualdade"*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago, 1995.
1998. Xunta de Galicia. *Xornadas Galegas (anuais) de nais e país educando para a igualdade*. Xunta de Galicia, 1998.
2004. Universidade de Santiago de Compostela. *Curso de Verán da Universidade de Santiago. Novas fronteiras para a igualdade de oportunidades*. Lalín: Universidade de Santiago de Compostela e Secretaría Xeral de Igualdade da Xunta de Galicia, 2004.
2006. Xunta de Galicia. *Plans Valora*. Galiza: Consellería de Política Social e Xuventude, 2006.
2007. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007).
2008. Creación do Ministerio de Igualdade.
2013. Instituto de la Mujer. *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2013.
2014. Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia (BOE núm. 127, de 26 de mayo de 2014).
2014. Ley 15/2014, de 16 de septiembre, se acuerda la integración de las competencias de la Dirección General para la Igualdad de Oportunidades dentro de los cometidos y estructura del Instituto de la Mujer, que pasó a denominarse "Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades" (BOE núm. 226 de 17 de septiembre de 2014).
2015. Decreto legislativo 2/2015, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais existentes ata daquela na Comunidade autónoma de Galicia (BOE núm. 32 de 17 de marzo de 2015).
2016. Comisión de Igualdade do Consello da Cultura Galega (2016) que en 2019 se transforma en Centro de Documentación en Igualdade e Feminismos.
2019. Instrución do 6 de setembro de 2019, da Dirección xeral de educación, formación profesional e innovación educativa, da Xunta de Galicia para a elaboración de plans de igualdade no curso 2019/2020, nos centros docentes sostidos con fondos públi-

cos de niveis non universitarios da consellería de educación, universidade e formación profesional

2020. Observatorio Galego de Violencia de Xénero. *Guía de actuación ante casos de violencia de xénero no ámbito educativo*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Igualdade, 2020.

Comisión de Normalización Ling. *XIII Xornadas "Os recursos educativos en galego"*. Santiago de Compostela: Facultade de CC. da Educación da USC: Igualdade e xénero, 2020.

2021. Candia Durán, Francisco Xosé. *Mostra expositiva "Educar en feminino". Un paseo pola historia*. Santiago de Compostela: Facultade de Formación do Profesorado de Lugo, 2021.

Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). *Exposición "Mujeres, trabajo y libros de texto. España, 1970-2020", resultados del proyecto interdisciplinar PY20-00670: "El reto de la inclusión laboral femenina: Imaginarios sociales en torno a la identidad profesional de las mujeres en la España democrática desde la manualística escolar"*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, 2022.

