CUADERNOS
PARA LA
COEDUCACIÓN

Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas

Xavier Rambla
Amparo Tomé

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació

La colección CUADERNOS PARA LA COEDUCACIÓN fue creada por el Programa de Coeducación del ICE de la UAB. Ha sido una colección dirigida a la innovación escolar en una dirección coeducativa, y acoge trabajos y materiales didácticos orientados en este sentido.

Ante la consideración que dichas publicaciones son de un enorme interés, el ICE de la UAB inicia una nueva etapa de CUADERNOS PARA LA COEDUCACIÓN con la publicación digital de los números:

D1 "**Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos**"
(nº 13 de la antigua colección)
D2 "**Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuela**"
(nº 14 de la antigua colección)

D2: Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas

©de textos: Xavier Rambla y Amparó Tomé
©de la presente edición: Institut de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit Legal: B 20319-2014
ISBN: 978-84-942907-1-8

Dedicado a las madres y al profesorado
de los CEIP Jose Mª del Moral, Almirante Topete y Embajadores
(*Tomelloso, Ciudad Real*), y
del CEIP Pradolongo (*Madrid*)
así como a los representantes
de la Coordinadora d'Associacions de Mares i Pares de Castelldefels (Barcelona)

Índice

INTRODUCCIÓN.....4
1. El conocimiento doméstico 7
2. Un diálogo democrático 12
3. Primer paso: generalizar el conocimiento doméstico 16
4. Segundo paso: sistematizar el conocimiento doméstico..... 21
5. Tercer paso: publicar el conocimiento doméstico..... 25
Conclusión.....27

BIBLIOGRAFÍA.....28

ANEXO:
MÓDULOS DE TRABAJO CON GRUPOS
DE MADRES Y PADRES.....29

INTRODUCCIÓN.....30
1. Módulos para generalizar el conocimiento doméstico.....33
Módulo 1: Comportamientos escolares 34
Módulo 2: Representaciones sociales 37
Módulo 3: Los juguetes..... 42
Módulo 4: El consumo y el dinero 44
Módulo 5: Los hombres y las mujeres en la sociedad 46
Módulo 6: La afectividad y la agresividad de chicos y chicas 49
Ficha de autoevaluación para los módulos de generalización
del conocimiento doméstico 52

2. Módulos para sistematizar el conocimiento doméstico 50
Módulo 7: Definir un fenómeno..... 54
Módulo 8: Observar un fenómeno 56
Módulo 9: Preguntar sobre un fenómeno.....58

3. Módulos para publicar el conocimiento doméstico..... 60
Módulo 10: Técnicas de redacción..... 61
Módulo 11: Grupo de discusión.....61
Módulo 12: Asociación de intereses.....62

Introducción

Este cuaderno presenta una metodología de trabajo pensada para promover una colaboración de las familias y de las escuelas a lo largo del eje transversal de la "igualdad de oportunidades". Esta metodología ha sido diseñada y ensayada durante el curso 1996-97 en varias escuelas de primaria situadas en las provincias de Barcelona, Ciudad Real y Madrid. El proyecto recibió la financiación del Instituto de la Mujer y el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura.

La metodología que presentamos es una extensión de la metodología utilizada para la sensibilización del profesorado sobre el sexismo escolar, y para la investigación-acción coeducativa protagonizada por los mismos equipos docentes. Los anteriores Cuadernos de Coeducación nº 2 y nº 12 presentaron esta otra metodología previa. En aquellos informes se explica cómo se mostró al profesorado que sus prácticas podían ser sexistas, y cómo éste investigó un aspecto de este sexismo e intervino para modificarlo. Estos estudios, que preceden el trabajo con las familias, recibieron también la financiación del Instituto de la Mujer, como el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia. Un proyecto experimental tuvo lugar en la provincia de Barcelona durante el curso 1992-93, financiado por el CIDE. Las fases de sensibilización y de investigación-acción se llevaron a cabo durante los cursos 1994-95 y 1995-96, respectivamente, en veinte centros escolares de las provincias de Ciudad Real, León, Madrid y Valladolid.

La evaluación de estas intervenciones previas puso de relieve que el profesorado sentía la necesidad de extender su labor coeducativa a las familias; de otro modo, el profesorado temía que sus esfuerzos fuesen vanos ante las contradicciones que la coeducación abre entre el ambiente escolar y el ambiente familiar.

Pero el proyecto elaborado para responder a esta necesidad tuvo que añadir otras consideraciones previas antes de estipular posibles estrategias de intervención coeducativa en las relaciones de las familias con las escuelas. En particular, observó que sobre las relaciones exteriores de las escuelas pesan otras formas de desigualdad social además de las que el profesorado había desvelado y empezado a modificar en sus propias prácticas. Cuando menos estas otras formas de desigualdad se expresan de la siguiente manera.

- La participación familiar en las elecciones escolares es mucho menor que la participación docente, estudiantil y del PAS: de hecho, votan el 87% del profesorado, el 42,86% del alumnado, el 14,48% de las familias, y el 79% del PAS (CEE, 1994). En el nivel de la educación primaria los porcentajes de alumnos/as y de familias votantes se elevan con respecto al promedio, hasta el punto de que el 74% del alumnado vota, pero este dato sólo se eleva al 31% para el caso de las familias (CEE, 1994).

- Según la experiencia del profesorado, la mayoría de las personas que representan a las familias en las AMPAs, las reuniones o los consejos escolares son mujeres. No se publican datos oficiales al respecto, pero esta impresión es tan generalizada que se impone tenerla en cuenta.

Por consiguiente, si la coeducación debe ocuparse de las relaciones entre las escuelas y las familias, deberá tener en cuenta que las protagonistas de la representación familiar suelen ser las madres, así como que este sesgo indica que el reparto de las responsabilidades educativas domésticas las atribuye a las mujeres. Estas observaciones nos obligan a plantear dos cuestiones generales antes de explicar los pasos que se han pensado para difundir unas relaciones coeducativas entre las familias y las escuelas. Tales cuestiones hacen referencia al conocimiento educativo de las madres y al procedimiento que se ha buscado para garantizar la mejor colaboración.

Así pues, el plan del presente cuaderno se resume en cinco capítulos. El primero resume lo que se sabe sobre la educación doméstica y sobre el conocimiento pedagógico que ésta requiere. El segundo justifica el enfoque que se ha dado a la colaboración. El tercero, el cuarto y el quinto explican los pasos que se han seguido en las escuelas, y que se proponen para el conjunto de la comunidad escolar.

Brevemente, enunciaremos aquí estos pasos:

- Primero: generalizar el conocimiento doméstico.
- Segundo. sistematizar el conocimiento doméstico.
- Tercero: publicar el conocimiento doméstico.

En suma, el método propuesto para promover la participación familiar en las escuelas parte de reconocer el conocimiento doméstico que las madres y los padres utilizan para educar en casa.

Combinando este conocimiento con la conscienciación del profesorado, este método pretende promover esta participación y consolidar la pedagogía coeducativa al mismo tiempo.

XAVIER RAMBLA.
Profesor de Sociologia
Universidad de Vic

AMPARO TOMÉ,
Profesora de Sociología
Universidad Autónoma de Barcelona

1. El conocimiento doméstico

El conocimiento es el conjunto de las representaciones sociales con las que una cultura se explica el mundo. Por supuesto, en este conjunto caben ideas contradictorias, y contiene muchos elementos distintos según las prácticas sociales de las personas que han elaborado y usado esta cultura. Además, las partes en que se divide el conocimiento suelen reproducir una jerarquía que privilegia unas formas especializadas (sean religiosas, míticas o científico-técnicas) y unas formas comunes de menor prestigio.

Todo el mundo, por tanto, utiliza y modifica continuamente el conocimiento, pero algunos grupos humanos consiguen convertirse en especialistas de una parte de él. Así, hoy en día disponemos de un corpus de conocimientos muy complejos sobre la maternidad, y aún más disponen de ellos las madres, pero algunas especialidades médicas y pedagógicas han constituido formas especializadas de estos conocimientos, las cuales gozan de un valor social más elevado que “lo que sabe todo el mundo”.

La jerarquía de las formas de conocimiento dificulta nuestra capacidad de ver el conocimiento doméstico. Éste se encuentra en situación de desprestigio por dos razones:

- En primer lugar, es un conocimiento común que las especialidades científicas sobre la maternidad no tienen en cuenta.
- En segundo lugar, normalmente son mujeres quienes lo ela boran y lo utilizan al ejercer las actividades de trabajo doméstico, pero su importancia se menosprecia cuando hablamos de la sociedad, de la cultura o de la educación en general.

Hoy en día las ciencias sociales han elaborado una serie de métodos para que nos sea posible redescubrir toda la serie de realidades cotidianas que no solemos considerar de tan cerca como las tenemos.Sin duda, nos sería imposible vivir si tuviéramos que pensar siempre en las normas sociales que aplicamos en cada momento, pero este carácter automático de nuestra vida cotidiana a menudo nos oculta fenómenos de gran importancia, como los que afectan a la educación. Así por ejemplo, en las escuelas universitarias de formación del profesorado se suele hacer hincapié en el currículum oculto de las escuelas, esto es, en el conjunto de prácticas y de valores educativos que se transmiten prácticamente en cada contexto, y se suele entrenar al profesorado para que corrija algunas discriminaciones que este currículum oculto encarna. Esta innovación pedagógica ha sido posible gracias al uso de la etnografía para estudiar lo que hacemos en nuestras escuelas.

La etnografía se inventó con el fin de describir y analizar las prácticas comunes en otras culturas. En el siglo XIX, en Occidente se institucionalizó la antropología como ciencia social dedicada al estudio de la diversidad cultural humana: muchos antropólogos viajaron por todo el mundo observando las múltiples maneras humanas de vivir, y constataron cómo la familia, el estado, la economía, la educación, la división sexual del trabajo, la religión o la guerra, por poner algunos ejemplos, no adoptaban las formas que parecen naturales para nuestra cultura. Tuvieron que aprender lenguas y comparar los modos de vida de gentes muy diferentes, pero ante todo tuvieron que inventar un método para recoger esta información. Este método recibió el nombre de etnografía con el fin de destacar justamente su utilidad para describir la realidad humana. Los resultados fueron muy sorprendentes, puesto que en Europa se había tendido a presuponer que las diferencias humanas no eran tan grandes.

Sin embargo, la etnografía ha aportado otro descubrimiento a nuestra cultura. En efecto, con el tiempo se pensó en la posibilidad de estudiar las prácticas corrientes en las grandes ciudades occidentales mediante este mismo método. En vez de pensar que éstas eran las prácticas más desarrolladas, a las que todo el mundo llegaría, se sugirió que sería interesante verlas como si nos fueran extrañas. Los resultados también fueron sorprendentes, como indica el descubrimiento del sexismo en las escuelas mixtas.

¿Qué ocurre si estudiamos la maternidad con el método etnográfico? No sólo se observa la diversidad de maternidades que viven en nuestro entorno, sino que también salen a la luz los significados que se atribuyen a estas formas culturales. En este punto se ha llegado a descubrir la existencia del conocimiento doméstico.

No hace mucho tiempo que se han tenido en cuenta las perspectivas cotidianas de la gente sobre su propia vida. Así, anteriormente se estudiaba la maternidad con el único fin de distinguir entre las prácticas correctas y las incorrectas. En cambio, desde hace unos pocos años, varios estudios etnográficos han desvelado los errores que nuestro concepto común de maternidad contenía. Conviene destacar dos de estos descubrimientos.

En 1993 la socióloga inglesa Miriam David publicó un estudio sobre la manera como inventamos las fronteras entre la familia y la escuela. Hizo notar que a mediados de siglo la escuela marcaba muy fuertemente estas fronteras, puesto que las familias sólo tenían que seguir los dictados del profesorado. En cambio, desde los años setenta se ha hecho hincapié en la importancia de la colaboración familiar para favorecer aspectos del aprendizaje como la lectoescritura. Ahora bien, estos proyectos a menudo se planifican pensando sólo en la mejora de los rendimientos, sin tener en cuenta la sobrecarga del trabajo doméstico que exigen, y por ello se ha comprobado que provocan un considerable estrés psicológico en las madres. Otras autoras (Walkerdine & Lucey, 1989) han destacado que, además de sobrecargar a las madres, esta estrategia pedagógica favorece más a las familias de mayor nivel cultural que a las que están menos formadas, para las cuales todavía se agudiza más el estereotipo de que son ignorantes sin más.

En 1994 Jane Ribbens publicó otro libro sobres las relaciones entre las madres y sus hijos e hijas. Como David, recordó lo mucho que se ha hablado sobre la maternidad sin tener en cuenta a las madres. Pero añadió que si se estudiaba etnográficamente la maternidad se podía constatar que no todo el mundo la practica del mismo modo, y que tras esas diferencias se encuentran una serie de estrategias y de decisiones inspiradas en distintos conceptos de lo que debe ser la educación. Las madres hacen lo que hacen a partir de su filosofía educativa, de su conocimiento doméstico. En concreto, Ribbens (1994) observó que las madres deciden activamente cómo ponen en contacto a sus hijos e hijas con el mundo extrafamiliar, y hasta qué punto las criaturas deben comportarse con autonomía fuera del ámbito familiar.

El conocimiento doméstico, por tanto, no ha sido un hallazgo de la ciencia pura, sino de la evaluación de las prácticas concretas de las escuelas. Tras este hallazgo aparecen al menos dos intereses bien distintos: uno, el de aumentar la “productividad educativa” de las familias; y otro, el de potenciar lo que hacen las madres. Como ocurre en todos los resultados científicos, es muy difícil reconocer este descubrimiento y permanecer en la neutralidad. En nuestro trabajo hemos optado por potenciar lo que hacen las madres, ya que de otra manera en este terreno los esfuerzos productivos deshumanizados agravan las desigualdades entre hombres y mujeres, y perjudican la formación de ambientes familiares educativos.

Resumiremos las características sociales que definen el conocimiento doméstico:

- En primer lugar, el conocimiento doméstico es un discurso sobre las mane-

ras de educar. No se reduce a una serie de intuiciones, sino que forma unos conjuntos articulados de ideas por medio de las cuales la gente piensa cómo educa y toma decisiones. El conocimiento doméstico analiza lo que sucede y decide a partir de ahí; por tanto, es un discurso reflexivo que nos permite conocer lo que hacemos nosotros mismos o nosotras mismas.

- En segundo lugar, el conocimiento doméstico tiene género, puesto que lo han desarrollado más las mujeres que los hombres. Esto se explica fácilmente si tenemos en cuenta el reparto de las responsabilidades domésticas en nuestra sociedad. Ahora bien, es este reparto, y no las características intrínsecas de los hombres o de las mujeres, lo que produce este desequilibrio. No hay ninguna razón para pensar que las unas tengan una facilidad natural, y los otros una dificultad natural, para reflexionar sobre la educación de sus hijos e hijas.

- En tercer lugar, el conocimiento doméstico es narrativo. Su "teoría" dibuja la sociedad como si fuera un tejido de relaciones entre muchas personas. Este esquema permite emitir juicios a partir de los nudos de relaciones concretas de cada persona, es decir, de la historia de lo que le ocurre en cada momento.

Tenemos que comentar otra característica del conocimiento doméstico, que sin embargo no forma parte de su definición estricta. Nos referimos al hecho de que varía mucho según la posición desde la que se mire la sociedad. Desde la persepectiva de una familia de clase media, parece inmediato distinguir las características personales y académicas de cada hijo e hija, entender sus rasgos propios, y buscar la manera de desarrollarlos para que esta persona pueda ser autónoma. Desde la perspectiva de una familia de clase obrera, sin embargo, esta pretensión puede parecer ilusoria. La realidad inmediata demuestra cada día que las condiciones de vida presentes y futuras pueden ser muy vulnerables, y que sólo dejan unos resquicios muy estrechos para el desarrollo personal.

Por esto es corriente observar que muchas madres de clase obrera piensan sobre la escuela de una manera muy mecánica. Entienden que allí sus hijos e hijas deben adquirir unas habilidades muy visibles (como las de contar, leer y escribir), y que una escuela es mejor cuanto más deprisa transmita estas habilidades. Los niveles educativos posteriores a la escuela primaria se convierten entonces en unos "pisos" por los que debe subir una criatura: y no sólo son pisos porque se sitúen en una escala ascendente, sino también porque su construcción se ve como algo lejano sobre lo que no se puede intervenir. Por supuesto, todo el mundo no observa la escuela sólo desde su posición social, y por tanto es fácil encontrar excepciones, pero esta pauta se ha observado en algunos estudios y en las escuelas sobre las que hemos intervenido (Rambla, 1995).

La disparidad de las perspectivas familiares comporta una consecuencia importante para el profesorado. Ciertamente, sus relaciones con las familias pueden ser complicadas, y hasta conflictivas, en ocasiones: dificultades de comunicación, injerencias, apatía, falta de tiempo y de medios. Hay muchas razones que separan a las escuelas de las familias. Con todo, es importante que el profesorado no pierda de vista que estas circunstancias concretas no son la única barrera; puede ocurrir que la comunicación entre las escuelas y las familias se rompa porque ambas partes hablan en "idiomas" distintos aunque los medios y la predisposición sean los adecuados.

2. Un diálogo democrático

Presentamos un método de trabajo para combinar la pedagogía escolar con el conocimiento doméstico en favor de la coeducación. Creemos que este diálogo, si es democrático, abre las puertas para promover tanto la vertiente instructiva como la propiamente educativa de la escuela, y contiene un abanico de oportunidades para que esta tarea, además, favorezca la emancipación de la personas, jóvenes y adultas, que hacen uso del servicio público educativo.

Este método pretende hacer público el conocimiento doméstico, porque de otra manera éste permanece invisible. El conocimiento doméstico es una actividad de las que nuestra cultura denomina "privadas"; es decir, en nuestra vida cotidiana damos por descontado que se elabora y se utiliza de puertas adentro de nuestros hogares, y por tanto que no es asunto nuestro lo que conozcan los y las demás. Ahora bien, hemos tenido que aceptar la importancia de este conocimiento para un bien "público" tan importante como es la educación. Ante ello hemos de notar que, si nuestras clasificaciones lo ocultan por considerarlo "privado", en realidad están ocultando una contribución cívica que nos es imprescindible. Para descubrir esta contribución "privada" al bien "público" hemos de mirar esta clasificación social de otra manera.

En este cuaderno no hay lugar para una digresión filosófica sobre este punto, aunque no costaría mucho citar la gran cantidad de libros que la han abordado recientemente. Así pues, nos limitaremos a recordar puntualmente la filosofía actual sobre lo privado y lo público para apoyar nuestra perspectiva. En pocas palabras se puede resumir dicha filosofía recordando lo siguiente:

- Hasta el momento hemos considerado que los derechos que nos hacen ciudadanas y ciudadanos se definen en la esfera pública de la política o del mercado de trabajo.

- Sin embargo, muchos fenómenos contemporáneos de muy distinto signo (pensemos en el feminismo, y también en la crisis del estado de bienestar) han hecho evidente que en muchas actividades privadas ejercemos derechos irrenunciables (la prevención de la violencia doméstica, pongamos por caso) al mismo tiempo que realizamos aportaciones cívicas de primer orden (sin trabajo doméstico no puede haber economía, sin educación doméstica la escuela se queda corta...).

Por estas razones el método de trabajo coeducativo empleado con las familias y el empleado con los equipos docentes han sido distintos. Para trabajar con el profesorado se partía de su conocimiento profesional, y se le inducía a la sensibilización enfrentándolo con la realidad del sexismo. Para trabajar con las familias se parte del conocimiento doméstico, y antes de cuestionarlo se impone la necesidad de potenciarlo.

Quizá éste sea el término clave que resume el presente método: potenciar a las madres. En este contexto "potenciar" significa tanto dar acceso a unas instancias donde el poder se ejerce con mayor influencia, como proporcionar los medios para que ellas puedan intervenir con mayor incidencia en su realidad cotidiana. Significa tanto "reconocer su autoridad" como aumentar su "capacidad de acción". Sólo entoces cabe considerar la posibilidad de sensibilizarlas sobre el sexismo presente en sus hogares o en la educación de sus hijos e hijas. Ahora bien, nuestros resultados indican que la potenciación y la sensibilización de las madres no son dos actividades independientes y sucesivas, sino que la una lleva a la otra, hasta el punto de que acaban confundiéndose.

¿Qué hacemos con los padres masculinos? No se debe entender que nuestra propuesta excluya de ningún modo la posibilidad de implicar a los hombres en la educación, ni mucho menos. Esta colaboración puede llegar a ser tan imprescindible como la de las madres, si pretendemos educar a personas completas que sepan rearticular lo que nuestra tradición ha etiquetado de femenino y de masculino. En el capítulo tercero se presentará un módulo de trabajo cuya utilidad en la implicación de los padres hemos comprobado (módulo 6).

Aun y así, tenemos que apuntar varias razones por las cuales nos parece conveniente empezar con las madres:

- Primeramente, ellas son el núcleo de las asociaciones de madres y padres, las que acuden a las reuniones y las que se entrevistan con el profesorado. No es imposible convocar a las familias para que acudan los hombres y las mujeres,

Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas

sobre todo si se prevén reuniones a última hora de la tarde, pero la dificultad de conseguir una implicación duradera, que ya es considerable en general, aumenta con respecto a los padres.

- Por otro lado, el trabajo coeducativo con los unos y con las otras no puede ser exactamente el mismo. Los padres no disponen del mismo conocimiento doméstico que las madres, puesto que hemos podido comprobar que en buena parte ellas están ya sensibilizadas de la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres

- Por último, a pesar de todo, los padres entran en el tema si se aborda desde una perspectiva sistemática, y en estas circunstancias saltan a la narración de situaciones concretas co mucha mayor fluidez de lo que esperábamos. De antemano sus prejuicios gozan de mayor prestigio que los femeninos; por tanto, hay que cuestionarlos con procedimientos más parecidos a los que hemos usado con el profesorado. De todas maneras no conviene olvidar que en este caso la sensibilización hace referencia a una esfera privada, y no a la esfera pública que es la escuela.

Acabamos esta reflexión aludiendo al profesorado. Allí donde el profesorado se había sensibilizado, ha sido muy sencillo implicarle en el trabajo con las familias. En realidad, estos mismos maestros y maestras lo reclamaban. Sin embargo, hemos querido comprobar que el trabajo con las familias podía también desarrollarse con una mínima implicación docente. De esta manera, la coeduación se puede promover empezando por un lado o por otro, y no es necesaria ninguna espera previa para trabajar con las familias.

Así pues, resumiremos en un cuadro los pasos necesarios para inicar y consolidar un trabajo coeducativo y colectivo con el profesorado y con las familias de una escuela.

CUADRO 1
Pasos para iniciar y consolidar el trabajo coeducativo con el profesorado y con las familias

Pasos	Profesorado	Familias (madres)
Primero	Sensibilización	Generalizar el conocimiento doméstico
Segundo	Investigación-acción	Sistematizar el conocimiento doméstico
Tercero	Otras investigaciones asociadas con acciones coeducativas	Publicar el conocimiento doméstico

Primer paso. El profesorado tiene que empezar agudizando su sensibilidad hacia el sexismo escolar (v. Cuadernos de Coeducación, nº 12), puesto que sólo puede contrarrestarlo si entiende de qué modo se manifiesta en sus propias prácticas. Las madres, en cambio, poseen una notable conciencia de algunos comportamientos sexistas manifiestos en su hogar, pero sólo la expresan al discutir colectivamente un tema cotidiano. En otra ocasión pueden perfectamente aceptar un estereotipo o un tópico referido al conjunto de la sociedad, aunque contradiga los detalles que observar al descubrir una situación cotidiana. Por ello el primer paso del trabajo coeducativo con ellas debe empezar señalando las conexiones entre lo cotidiano y lo general.

Segundo paso. Una vez se ha sensibilizado, el profesorado puede aprender algunos métodos para analizar problemas, proponer soluciones y evaluar estas soluciones (v. Cuadernos de Coeducación, nº13). Este trabajo de investigación-acción, apoyado sobre una cierta conciencia de lo que es el sexismo, le permite a medio plazo inventar sus propias soluciones. Ahora bien, la situación es muy distinta cuando el objeto de estudio y de la intervención no es laboral sino doméstico, y por tanto privado y personal. Las acciones en este contexto tienen repercusiones mucho más amplias, y afectan a las personas más directamente. Además, dadas las pautas culturales que nos son propias, estas acciones deben llevarse a cabo en solitario, y esta soledad se convierte en aislamiento cuando lo que se hace no es muy visible según los patrones sociales. Por ello, el esfuerzo por sistematizar el conocimiento doméstico consiste en una cierta investigación, una reconstrucción de las maneras cotidianas de “conocer”, pero no se ha vinculado acto seguido con unas acciones concretas.

Tercer paso. El hecho de que el profesorado investigue y actúe en un mismo momento, mientras que las madres sólo investigan, determina la importancia del tercer paso. En este paso la orientación externa no puede ser tan incisiva como en los anteriores, puesto que es el punto donde debería cristalizar la autonomía de los/las participantes. Para seguir trabajando coeducativamente de una manera autónoma, al profesorado le basta con repetir el ciclo de la investigación-acción, aprovechar las experiencias de otros centros a la luz de su análisis, o profundizar su formación teórica sobre las cuestiones estudiadas. El caso es bien distinto si se trabaja desde la esfera doméstica, ya que su conocimiento continúa siendo privado una vez se ha generalizado y sistematizado y no tiene acceso fácil a una “voz” pública. Por esta razón, el tercer paso del trabajo coeducativo sobre las relaciones familia-escuela consiste en publicar dicho conocimiento.

3. Primer paso: generalizar el conocimiento doméstico

Hemos avanzado en el primer apartado que nuestro método propone seguir tres pasos: los de generalizar, sistematizar y publicar el conocimiento doméstico. Este apartado justificará y presentará el primero de ellos.

El conocimiento doméstico es narrativo y concreto, ya que responde a lo que se ha denominado la “ética del cuidado” (Gilligan, 1993). La ética del cuidado se fundamenta en una imagen reticular de la sociedad y en los recursos narrativos del habla. Decimos que se inspira en una imagen reticular porque considera a las personas dentro de redes muy concretas de relaciones personales, y deja un tanto al margen las jerarquías. Hemos podido comprobar que las madres entienden cómo operan unas relaciones muy sutiles de poder en el seno y el contorno de la vida familiar, pero prefieren entender a las personas cercanas por sus particularidades más que por su posición. Por otro lado, este entendimiento se expresa mediante la narración de situaciones cotidianas donde tienen cabida el matiz y la comprensión. Antes de continuar nos parece importante dedicar un párrafo a precisar esta observación. En primer lugar, que las madres sean comprensivas no significa que no se opongan a nadie, que no muestren el rechazo contra nadie, ni que no compartan los prejuicios sociales (sexistas y de todo tipo) que pueden detectarse en muchos contextos. En segundo lugar, no disponemos de estudios suficientes para determinar la participación masculina en la ética del cuidado, pero algunos indicios sugieren que es difícil encontrar estas pautas de razonamiento moral entre los hombres. Y por último, la ética del cuidado puede convertirse en una contribución femenina al bien público, pero esto no implica que sea intrínsecamente femenina. Hemos dividido nuestras clasificaciones sociales y las responsabilidades domésticas de tal manera que hemos creado el arquetipo de las mujeres cuidadoras, opuesto a otros arquetipos que suelen ser masculinos; ahora bien, conviene potenciar el prestigio de estas actividades a fin de favorecer su reparto entre hombres y mujeres, con la consiguiente aparición de hombres cuidadores y la consiguiente apertura de otros espacios sociales para muchas mujeres.

Estos comentarios sugieren la importancia de generalizar el conocimiento doméstico. Aunque éste es muy provechoso para la sociedad y para el desarrollo personal de quien lo posee, la situación social que lo restringe a unas personas, restringidas a su vez a un espacio social, coarta este potencial. Si las doctoras en conocimiento doméstico sólo tienen un acceso secundario a los espacios extradomésticos, y los/as ignorantes en conocimiento doméstico se desentienden de él, lo que saben aquellas se vuelve invisible, y la importancia del cuidado permanece ajena a la vida pública. Esta discriminación y este riesgo son inadmisibles en una sociedad que se quiere justa y que no puede reproducirse sin cuidar a sus miembros en algún momento.

Por todas estas razones el hilo conductor de nuestro método es el movimiento desde lo privado a lo público, y arranca con un trabajo pedagógico de diálogo y reflexión sobre los vínculos entre ambas esferas de actividad. Generalizar el conocimiento doméstico es extender su alcance y su potencial a la consideración de fenómenos extradomésticos que sean significativos para las madres.

Como que en nuestra sociedad las responsabilidades domésticas se desempeñan aisladamente, el detalle narrativo refuerza a menudo los factores de la angustia y la incertidumbre. Se supone que las madres deben ser buenas madres, pero deben tomar las buenas decisiones por su cuenta y riesgo. Además, en lo que respecta a la educación, estas decisiones implican modelar lo que ocurre con sus hijos e hijas dentro del hogar para que sepan comportarse fuera. Por lo tanto, sobre ellas siempre pende la espada de Damocles del juicio externo. En este contexto la incertidumbre ante muchas situaciones se agrava, como la angustia ante la duda de si la decisión era correcta. En suma, por paradójico que sea, nuestras normas presuponen que las educadoras domésticas sepan responder siempre ante muchos problemas que desconciertan a los y las educadores/as que trabajan en las instituciones públicas.

El reparto de las tareas domésticas quizá nos proporcione un ejemplo inmejorable de esta incertidumbre y esta angustia. En los últimos años la presencia de los saberes domésticos y cotidianos se ha ampliado en muchos materiales didácticos. Afortunadamente. Sin embargo, muchos estudios continúan evidenciando que las tareas de cuidado a penas se reparten en los hogares, y que son las madres, apoyadas en ocasiones por las abuelas y por las hijas, quienes asumen el grueso de estas tareas. Así pues, parece inmediato concluir que las prácticas domésticas son

más retrógradas que las escolares (en algunos centros). Ahora bien, si se transmite este juicio a las personas que ejercen efectivamente tales tareas, entre las que se incluye la de equilibrar la vida cotidiana, se les reprocha que se equivocan y se les señala un objetivo sin aclarar los medios para conseguirlo: se les pide que no sólo mantengan el equilibrio afectivo familiar, sino que también reeduquen a sus parejas y a sus hijos e hijas.

La angustia por el error y la incertidumbre ante la propuesta se agravan para quien deba resolver el problema a solas en su familia. Las madres pueden narrar las circunstancias en que se reparten responsabilidades en su casa, pero la misma narración parece una excusa si se les acusa de que no saben democratizar su familia para ganarse un espacio propio. Por supuesto, esta contradicción no se convierte siempre en una cruda acusación, pero tampoco es muy alentador el consuelo de que entre el dicho y el hecho sólo transcurre un trecho lleno de obstáculos.

La generalización del conocimiento doméstico puede indicar la salida del callejón. Por un lado, si se asocian las narraciones concretas con el análisis de fenómenos sociales generales, se descubre un sinnúmero de relaciones entre lo pequeño y lo grande, lo cotidiano y lo estructural, lo privado y lo público, lo concreto y lo abstracto, o lo doméstico y lo extradoméstico. Por otro, la angustia y la incertidumbre se reducen considerablemente si se realiza este ejercicio dentro de un grupo que descubre la faceta colectiva de los problemas, descarga a las participantes de culpas individuales y observa la diversidad de situaciones en que los discursos y las prácticas no coinciden.

Para ello los módulos anexos proponen un trabajo que se extiende por las dimensiones de la reflexividad y de la solución de problemas. La reflexividad es la capacidad de pensar sobre las propias circunstancias para modificarlas, por lo que incluye primero una reflexión y luego el comentario de los planes para actuar. La solución de problemas es la capacidad para imaginar nuevos caminos ante situaciones aparentemente bloqueadas, por lo que incluye primero la definición del problema y luego el comentario de las estrategias para resolverlos. Avanzar en ambas direcciones significa generalizar una circunstancia de tal modo que adquiera nuevas connotaciones en un contexto más amplio.

Estos módulos se pueden definir como una serie de actividades para generalizar el conocimiento doméstico. Como se observa en el Cuadro 2, intentan asociar una serie de informes sobre el sexismo (realizados por el profesorado de algunas escuelas, o por las instituciones oficiales) con el comentario de situaciones cotidianas que reflejan los resultados de estos informes. La discusión colectiva de los informes permite reflexionar sobre las prácticas sociales y definir un problema; mientras que las situaciones muestran distintas perspectivas cotidianas, e inducen a planear acciones resolutivas.

CUADRO 2

Criterios de las actividades para generalizar el conocimiento doméstico

	Definir problemas	*Contextualizar estrategias de solución*
Reflexión	Comentario de informes	Producir informes
Planear acciones	Comentario de situaciones inacabadas	*Decisión sobre cómo acabar estas situaciones*

Las dos dimensiones de la reflexividad y de la resolución de problemas han servido como recordatorios de los criterios que debe satisfacer cada actividad, pero se confunden en la producción de los informes y de las situaciones acabadas. De hecho, el objetivo de las actividades es el de *conectar el conocimiento abstracto de los informes con el conocimiento narrativo de las situaciones:* ahí reside propiamente el ejercicio de generalización significativa de las narraciones mediante los informes. Por supuesto, el contenido de los informes puede profundizarse si se induce al grupo participante a producir sus propios informes (con videos, cassettes, descripciones escritas o fotografías), pero no ha parecido conveniente ensayar este ejercicio en ninguno de los grupos convocados. El *comentario de los informes* ya es lo suficientemente rico por sí mismo, y no conlleva la carga de trabajo que conlleva la producción de estos informes con otro formato. Por demás, no es sencilla ni necesaria la distinción estricta entre el *comentario y la conclusión libre de las situaciones inacabadas*, pero es imprescindible recordar que esta última significa un paso más que la primera. Aunque aparezcan mezcladas en la discusión, es importante recordar que ésta se desequilibra si no llega a plantearse cómo acaba una situación dada.

Los módulos de trabajo anexos han concretado estos conceptos proponiendo la discusión colectiva de informes y de narraciones inacabadas. Cada módulo incluye estos dos aspectos referidos a un tema. El objetivo es inducir a la generalización de las narraciones a base de conectarlas con los informes.

El cuadro 3 presenta estos módulos de generalización, cuyo desarrollo puede seguirse en el anexo.

CUADRO 3

Módulos de generalización del conocimiento doméstico.

	Informes	*Situación inacabada*
Módulo 1. *Comportamientos escolares*	Gráficos basados en las observaciones del profesorado	Seis situaciones sobre comportamientos de niños y de niñas en la escuela
Módulo 2. *Representaciones sociales*	Cuestionario y resultados de la encuesta al alumnado sobre“Imagen de los niños y de las niñas”	Situación familiar de conflicto a raíz de comportamientos estereotipados
Módulo 3. *Los juguetes*	Plantillas para el análisis de un juguete	Situación de conflicto a raíz de preferencias de un niño contrarias a los estereotipos
Módulo 4. *El consumo y el dinero*	Gráficos sobre el reparto doméstico de las decisiones financieras	Situación de conflicto familiar a raíz de una decisión de compra con opciones estereotipadas
Módulo 5. *Los hombres y las mujeres en la sociedad*	Tabla de datos sobre la presencia masculina y femenina en varias esferas de actividad	Situaciones críticas de varios personajes femeninos en posiciones socioeconómicas y domésticas distintas
Módulo 6. *La afectividad y la agresividad en chicos y chicas (probado con grupos mixtos de padres y madres)*	Gráficos sobre índices de agresividad en distintos contextos sociales, relacionados con el sexo de los agresores/a	Breves situaciones de agresividad cotidiana

4. Segundo paso: sistematizar el conocimiento doméstico

Una cosa es descubrir el conocimiento doméstico poniéndolo en relación con otras formas de conocimiento, y otra cosa muy distinta es utilizarlo. Sin embargo, todo conocimiento puede enriquecer nuestra perspectiva del mundo, pero no es un conocimiento plenamente válido hasta que no se puede aplicar en la vida cotidiana.

En los apartados anteriores distinguíamos entre las formas especializadas y comunes del conocimiento, y añadíamos que el conocimiento doméstico es una de las formas comunes con que nos imaginamos o representamos nuestras prácticas. Apuntábamos asimismo que las primeras formas han adquirido mayor prestigio que las segundas, y que por esto había costado tanto descubrir la importancia de éstas.

En consecuencia, si se ha descubierto la importancia del conocimiento doméstico, no hay razón para que continúe siendo invisible y menospreciado; al contrario, su aplicación puede conducir las acciones sociales de la gente. Puede desnaturalizar situaciones que parecen únicas pero se repiten detrás de cada puerta, puede detallar lo que la abstracción olvida, puede relativizar las imágenes jerárquicas de la sociedad, o puede informar sobre las estrategias con que las criaturas median entre su casa y su escuela, por poner algunos ejemplos.

Del mismo modo que la religión y la ciencia compitieron en su momento por influir en la vida cotidiana, pueden competir hoy en día los diagnósticos científicos (pediátricos, pedagógicos o técnicos) sobre la maternidad con el mismo conocimiento doméstico. Y esta competencia tampoco implica que un conocimiento tenga que negar necesariamente al otro, sino que cada uno reclama que sus criterios de va-

lidez son respetables. De hecho, la analogía anterior se extiende a este ámbito de la validez, ya que en muchos aspectos las explicaciones científicas y religiosas pueden coexistir, como pueden coexistir las explicaciones especializadas y comunes. Por ejemplo, la ciencia no puede afirmar o rechazar que exista una realidad trascendente, pero las religiones construyen visiones del mundo presuponiendo esta realidad; igualmente, la pedagogía puede buscar los factores del aprendizaje en las relaciones significativas entre ideas, pero las ideas son significativas en un contexto según el conocimiento común de éste.

La aplicación y la influencia social del conocimiento, por tanto, dependen de su capacidad para desvelar los rasgos de unas situaciones alumbrándolas con una nueva luz. Un conocimiento marginado tradicionalmente como el doméstico promete unas grandes posibilidades de aplicación si lo hacemos visible en muchos aspectos de la vida social. Para ello es necesario sistematizarlo, es decir, traducirlo a un método sistemático que puedan repetir varias personas.

El Cuadro 4 recoge una serie de actividades para sistematizar el conocimiento doméstico. Estas actividades, en primer lugar, comienzan con la definición de unos fenómenos, y pueden continuar observando estos fenómenos y/o indagando qué piensa la gente sobre ellos.

CUADRO 4
Actividades para Sistematizar el Conocimiento Doméstico

Definir el fenómeno	Delimitarlo junto con sus manifestaciones
Observar el fenónemo	Plantillas para observar sus manifestaciones
Preguntar sobre el fenómeno	Guión de entrevista sobre sus manifestaciones

a) Definición de un fenómeno

Un fenómeno es un aspecto de la realidad que resulta significativo a unas personas. Puede que a otras les parezca banal o que alguien exagere su importancia, pero es indudable que, por importante que sea y por acertados que sean los comentarios sobre un fenómeno, esta importancia y estos comentarios sólo son versiones posi bles de él. Un fenómeno no es una parte de la realidad, sino una interpretación de ésta. Por ello cada cual puede interpretarlo como le parezca, a no ser que se sistematice el procedimiento por el que se llega a una interpretación, y por tanto puedan compararse varias interpretaciones de acuerdo con este procedimiento. Una manera sencilla de sistematizarlas consiste en *definir qué es el fenómeno en cuestión y cómo se recoge información al respecto*. Y desde el conocimiento doméstico esta información se puede obtener de dos maneras bien cotidianas: observando y preguntando.

Definir un fenómeno es delimitarlo y distinguir sus componentes. Es necesario acordar que hablamos de unos aspectos y no de otros, ya que sin delimitar acabamos hablando de todo y de nada. Además, es necesario tener en cuenta cuáles son las posibles manifestaciones de un fenómeno, y clasificarlas. Una definición siempre se aparta un tanto de la experiencia inmediata, y engloba una serie de manifestaciones cotidianas bajo una misma denominación, pues de otro modo no podría ir más allá de repetir mecánicamente lo que vemos y oímos. Pero no sirve de gran cosa definir un fenómeno si esta definición no indica cómo lo palpamos en nuestra vida.

En los materiales anexos se han recogido dos ejemplos de definiciones. Uno de ellos empieza por establecer una definición de la agresividad como una serie de conductas deliberadas y repetidas que bloquean la capacidad de respuesta de la víctima. Con estos rasgos delimitan el foco de interés de tal manera que excluye las conductas inconscientes y esporádicas. Añade además que las agresiones pueden ser físicas, verbales o indirectas. Los golpes y peleas permiten concretar las primeras, los insultos las segundas, y los rumores o la exclusión las terceras. Pero lo mismo puede decirse con respecto al ejemplo de la jerarquía sexista, es decir, la distribución desigual de los hombres y de las mujeres en la sociedad. En este otro ejemplo delimitamos el fenómeno indicando que se refiere a la presencia de hombres y mujeres, y sugerimos que sus componentes serán las manifestaciones de esta presencia en distintos espacios públicos y privados.

b) El arte de observar

Con una definición en la mano, podemos aprender el arte de observar y el arte de preguntar. A menudo se desprecian las habilidades de observar y preguntar por considerarlas simples manejos para curiosear, o se utilizan para calumniar a una persona, o simplemente se ponen en práctica para controlar que alguien cumpla una norma, pero en todas estas circunstancias el conocimiento que proporcionan es mucho menos importante que el hecho de satisfacer la curiosidad, criticar a alguien o controlar a una persona. Nuestra propuesta se aparta de estos usos porque aspira a desarrollarlas para obtener sistemáticamente un conocimiento que guíe más tarde unas acciones sociales más reflexivas, es decir, más conscientes del terreno que pisan.

El arte de observar se aprende escrutando un espacio cotidiano con intención de distinguir algunas manifestaciones concretas de un fenómeno. Si éste se ha definido y descompuesto, es muy sencillo decidir qué conviene observar y dónde conviene observarlo para saber si lo que nos parece es más que una simple suposición. Por ejemplo, si queremos conocer las conductas agresivas en la escuela, podemos observar si se producen agresiones físicas, verbales o indirectas en el patio de re-

creo, en los pasillos, en las distintas zonas de cualquier espacio escolar (el mismo patio, un aula, un taller, el gimnasio, etc.), o bien en el conjunto de la escuela, si nos parece conveniente. Aún es más sencillo observar las manifestaciones concretas de la jerarquía sexista, ya que basta con recontar el número de hombres y de mujeres en distintos espacios de una ciudad (un mercado público, un bar, etc.).

c) El arte de preguntar

El arte de preguntar se aprende preguntando de tal modo que sepamos imaginar qué es lo que le parece significativo a la otra persona. Sin duda, para saber si alguien es agresivo, o si acude a unos espacios, lo más directo es preguntárselo sin más. Pero esta pregunta puede despertar suspicacias, o lo que es peor, puede parecer absurda.

Para darle sentido, conviene hacer el ejercicio previo de imaginar el contexto en que una persona puede protagonizar, ver o recibir acciones agresivas, o puede decidir que se dirige a un espacio, y sólo entonces se puede entablar una conversación, acerca de este contexto, claro está.

La observación y la pregunta sistematizan el conocimiento doméstico porque varias personas pueden repetirlas y comparar sus resultados, así como pueden indicar a otras personas cómo han llegado a estos resultados. Entonces ya no se puede pensar que las referencias a un fenómeno definido, observado y/o preguntado sean meras fantasías.

El hecho de que un grupo de personas sistematice su conocimiento doméstico no sólo implica que lo pone en común, como hacía al generalizarlo, sino también que puede mostrarlo a otras personas. Además, dada la dificultad social para “reconocer este conocimiento”, es muy probable que el hecho de recibirlo en una nueva forma obligue a reconsiderar muchas ideas preconcebidas. Por decirlo brevemente, sistematizar el conocimiento doméstico facilita que otras personas lo “reconozcan”.

Estas actividades se han plasmado en tres módulos correlativos:

CUADRO 5
Módulos de sistematización del conocimiento doméstico

Módulo 7	Definir un fenómeno	a) La agresividad b) El sexismo
Módulo 8	Observar un fenómeno	a) Agresiones en la escuela b) El uso de los espacios
Módulo 9	Preguntar sobre un fenómeno	a) La agresividad en la vida cotidiana

5. Tercer paso: publicar el conocimiento doméstico

Una vez se han conectado los rasgos concretos y narrativos del conocimiento doméstico con los formatos de otros tipos de conocimiento, y de este modo se ha puesto en común aquel conocimiento, así como una vez se ha sistematizado, y de este modo se ha hecho visible a otras personas, es el momento de hacerlo público. Publicar significa literalmente presentar lo propio, privado, particular en la plaza pública para discutirlo con otras personas.

¿Cómo se puede conseguir que las educadoras domésticas hagan público su conocimiento e inicien debates públicos en torno a él? Si han conseguido complicarlo hasta el punto de generalizarlo y sistematizarlo, la cuestión de sacarlo a la plaza no es complicada en sí misma: basta con explicar a otra gente lo que se ha generalizado y sistematizado. La complicación lógica reside en estas operaciones previas.Sin embargo, hacer público el conocimiento doméstico es atravesar una barrera social muy sólida y muy alta. No es extraño que asuste mucho más este último paso que los otros, aunque estos últimos requieran más esfuerzo.

Algunos comentarios pueden ayudar a quien quiera convencerse de hacer público su conocimiento doméstico, o a quien desee empujar a otras personas por este camino. En primer lugar, barreras sociales atravesamos muchas en muchos momentos de nuestra vida. Romper con una amistad, saltarse una norma familiar, o cambiar de rutina, son pasos que parecen obvios en muchas ocasiones, pero en el momento de darlos pueden resultar muy difíciles por las barreras que obligan a atravesar.

En segundo lugar, nos cuesta atravesar estas barreras por su importancia, o porque nunca hayamos pensado que ibamos a atravesarlas, pero las posibles dudas o miedos no son el fruto de nuestra timidez. No somos nosotros o nosotras quienes dudamos de atravesarlas; es que a muy poca gente se le ha ocurrido hasta el momento. Es el precio de haber inventado algo nuevo, pero lo hemos inventado porque parecía importante.

¿Cómo se hace público el conocimiento doméstico? En el Cuadro 6 se proponen varias maneras de dar este paso. Una de ellas es escribir las conclusiones a las que se ha llegado, otra es exponerlas en público, y una última es conectar con las inquietudes de otras personas para generalizar y sistematizar el conocimiento doméstico común sobre otro fenómeno.

CUADRO 6
Actividades para hacer público el conocimiento doméstico

Procedimiento	*Método*
Difundir un informe	Técnicas de redacción (Módulo 10)
Exponer en público	Grupo de discusión (Módulo 11)
Movilizar otras inquietudes	Asociación de intereses (Módulo 12)

Para difundir un informe o exponer unas ideas en público, lo más importante no es sólo conectar con un medio de comunicación o hacer publicidad, sino aprender algunas reglas de los medios y espacios de comunicación. Es importante aprender a expresarse con claridad dentro de un tono formal, o perder el miedo al hecho de hablar en público. En el primer sentido proponemos un formato para la redacción de informes (módulo 10). En el segundo hemos podido comprobar que la discusión en grupo reafirma las conclusiones comunes, demuestra que se puede articular un discurso serio en torno a ellas, y anima a expresarlas en grupo. Por ello proponemos un guión y unos consejos para celebrar discusiones en grupo (módulo 11).

Por último, no es razonable pensar que los intereses de la educación doméstica puedan resumirse en los intereses de quien decide potenciar el conocimiento doméstico. El equipo de coeducación del ICE de la UAB ha ensayado un método para potenciar el conocimiento doméstico, y ha propuesto unos intereses para este ensayo. Pero es evidente que cualquier propuesta en el mismo sentido puede partir de otros intereses, y que en este caso cuenta con el obstáculo añadido de identificarlos. Por esta razón se ha preparado un esquema muy sencillo sobre la posible formación de grupos de colaboración familiar en una escuela o un barrio (módulo 12). Este esquema señala unos pasos para establecer unos marcos de referencia comunes; no pretende afirmar que sea necesario seguir estos pasos, sino que únicamente pretende concretar algunas ideas que puedan despertar la imaginación colectiva e iniciar la dinámica de un grupo.

CONCLUSIÓN

• Una colaboración coeducativa de las familias con las escuelas debe potenciar el conocimiento doméstico sobre la educación de las madres, que son las ciudadanas que normalmente representan a las familias ante esta institución pública. Ello no impide que los padres puedan intervenir coeducativamente en tales relaciones, pero la evidencia sugiere la necesidad de empezar reforzando el papel de la mayoría de representantes, que son mujeres.

• Este conocimiento doméstico se inspira en una imagen narrativa y muy concreta de la realidad. Por tanto, es un conocimiento muy útil para adentrarse en los detalles concretos de las situaciones, pero encuentra dificultades para convertirse en una voz pública.

• La colaboración coeducativa de las escuelas con las familias puede generalizar, sistematizar y publicar el conocimiento doméstico. Para ello puede conectar narraciones concretas con informes generales (generalización), puede incentivar la realización de pequeñas investigaciones sociales (sistematización), y debería entrenar a las personas participantes para que hagan públicos los resultados de su trabajo (publicación).

• El presente Cuaderno de Coeducación recoge los ensayos realizados en varias escuelas a cuyos miembros, madres y/o profesorado, se ha propuesto seguir los pasos de generalizar, sistematizar y publicar el conocimiento doméstico de las madres. Esta tarea se puede abordar desde las mismas AMPAs o bien desde las tutorías colectivas de los cursos.

Bibliografía

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1988-95) *Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DAVID, M. (1993) *Parents, Gender and Education Reform.* London: Polity Press

GILLIGAN, C. (1993) *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge, Mass.: Harvard Univ Press.

RAMBLA, X. (1995) *La formació de les aspiracions educatives. Anàlisi dels raonaments sobre l'educació dels grups socials de la conurbació de Barcelona.* Cerdanyola: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi Doctoral.

RIBBENS, J. (1995) *Mothers and their children.* London: Polity.

WALKERDINE, V. & LUCEY, H. (1989) *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters.* London: Virago Press.

Anexo: MÓDULOS DE TRABAJO CON GRUPOS DE MADRES Y PADRES

Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas

Introducción

> *"Pensaba que estas madres tenían mucha suerte de tenerme como profesora de sus hijos e hijas, y ahora me he dado cuenta de la suerte que tengo de tener a estas madres en mi escuela"* . (Balance de la experiencia realizado por una profesora de un centro piloto)

> *"(Ahora) se acercan más a las personas. Te tratan más... como si fueras familia. No como donde iba mi hija antes que era más... (...) Aquí miran más por la situación de las familias. Y luego les dices cualquier cosa aparte del colegio, y también te hacen caso".* (Comentario de una madre sobre una escuela que participa en la experiencia)

Las relaciones entre las familias y las escuelas ofrecen una oportunidad a la coeducación por dos razones: afectan a todas las partes implicadas en la educación (el alumnado, el profesorado, las madres y padres), y pueden abrir las compuertas que separan la vida doméstica de la vida pública. Para aprovechar estas oportunidades basta con un cambio de perspectiva como el que señalan la profesora y la madre citadas en el párrafo anterior.

¿Cómo se cambian estas perspectivas? La experiencia que presentamos en este cuaderno ha demostrado que este cambio es posible si se reúnen las siguientes condiciones:

1. Se constituye un grupo de trabajo con un objetivo general y claro

El objetivo puede ser la creación de unas relaciones educativas entre las familias y las escuelas. Estas relaciones son una realidad tan cotidiana que parece invisible a todo el mundo, menos cuando surgen los conflictos. Sin embargo, mantenerlas y enriquecerlas es un objetivo propio de la educación, puesto que configuran una red de relaciones entre personas que colaboran en la educación de los niños y niñas.

Es muy sencillo señalar algunas posibilidades de afianzar este objetivo en un centro educativo. Por ejemplo, las tutorías colectivas de curso constituyen una ocasión inestimable para iniciar un trabajo conjunto. Pero también es posible que una Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as decida emprender la tarea por su cuenta, y de hecho en algunos de los centros experimentales éste ha sido el proceso. O bien, como ha ocurrido en otros centros, la dirección y el claustro pueden convocar al conjunto de familias de la escuela.

Hemos propuesto una metodología que sirve tanto para el profesorado como para las AMPAs o para una acción conjunta de ambos. Nuestra intención no es la de señalar mejores vías en este punto, sino la de sugerir una variedad de aproximaciones que pueden ser fructíferas.

2. Dentro del grupo se mantiene un diálogo continuo que permita poner en común experiencias

Al grupo es necesario darle un sentido, ya que no tiene que tratar una cuestión concreta sino buscar un punto de vista nuevo. Por tanto, es muy importante que quien proponga el proyecto haya pensado cómo explicarlo de varias maneras: en un breve resumen, desarrollando los pormenores de la idea, o bien narrando situaciones concretas.

Por esta razón sugerimos dos temas que podrían orientar unas primeras charlas de presentación del proyecto.

a) La escuela ha cambiado mucho desde que los padres/ madres estudiaron. Por ejemplo, entonces no se esperaba que las familias hiciesen nada en ella, y hoy se ha descubierto que esta participación es muy importante.

b) Puesto que la educación realizada en casa es "privada", los problemas que genera se viven como problemas personales. Sólo la discusión de estos problemas en grupo evita que se vivan como una cuestión de hacerlo bien o mal sin más.

Estos dos temas son lo suficientemente amplios como para que todo el mundo pueda participar y negociar hasta qué punto aporta ejemplos personales o ejemplos protagonizados por otras personas. De este modo se establece una primera relación entre lo doméstico y lo público. Así mismo, se habla sobre los cambios en la escuela de antes y la de ahora, los juegos, los patios, el currículo, las relaciones personales entre las niñas y los niños, los materiales escolares, los premios y castigos, etc.

A lo largo de las primeras sesiones se ha de concretar el funcionamiento del grupo. En cuanto al lugar más adecuado para la realización de las sesiones, es conveniente que el aula o la sala pueda contar con la posibilidad del uso de vídeo, televisión, etc. Sin duda también hay que cuidar el horario, la coordinación de las sesiones, el método de trabajo, etc. En este sentido, parece aconsejable establecer una periodicidad quincenal para las reuniones, ya que este ritmo evita la sobrecarga de encuentro pero mantiene el contacto.

3. Se enfocan las cuestiones importantes recordando el valor educativo del conocimiento doméstico

El texto teórico que hemos incluido en este cuaderno sostiene que este tipo de trabajo coeducativo debería tener en cuenta los valores sociales y educativos del conocimiento doméstico. El conocimiento doméstico es una faceta de las tareas del hogar que hasta el momento no había atraído la atención de las asociaciones o de los/las profesionales de la educación; sin embargo, este conocimiento es el único que puede resolver los verdaderos problemas, porque es el único que nos informa sobre las particularidades de cada persona, de cada niño y de cada niña.

Cuando se puede trabajar en grupo, mantener un diálogo continuo y hacer visible el conocimiento doméstico, es posible cambiar las perspectivas cotidianas sobre la escuela y sobre las familias. De acuerdo con nuestra experiencia, esto puede conseguirse a base de generalizar, sistematizar y publicar el conocimiento doméstico.

Estos tres pasos, ya explicados, se resumen en tres ideas básicas:

- generalizar es relacionar los conocimientos concretos con conocimientos generales;
- sistematizar es preguntar u observar según una pauta que otras personas puedan repetir;
- publicar no es sólo decir, sino también atravesar la frontera entre lo privado y lo público; este paso permite que se reconozca “todo lo que sabemos”.

1. Módulos para generalizar el conocimiento doméstico

Estos módulos de trabajo contienen cada uno un informe y una situación inacabada.

a) El informe recoge datos sobre algún fenómeno social, así como nas breves preguntas de reflexión. Está pensado para que su presentación pueda ser breve y gráfica (con transparencias, p.ej.). Se aconseja que, después de esta presentación, se formen grupos de cinco o seis personas que sigan este proceso:

1. Una breve reflexión individual de cada miembro.
2. Una puesta en común en cada grupo (aproximadamente de quince minutos).
3. Una puesta en común general.

b) Las situaciones inacabadas son ejemplos de cómo se manifiesta este fenómeno en la vida cotidiana. Están pensadas para que su lectura sea rápida (puede ser individual o colectiva). Se aconseja que, después de su lectura, se formen otra vez los grupos de cinco o seis personas y sigan el proceso:

1. Una breve reflexión individual de cada miembro.
2. Una puesta en común en cada grupo (aproximadamente de quince minutos).
3. Una puesta en común general.

Este material está pensado para orientar sesiones de hora y media que traten primero de los informes y los relacionen después con las situaciones inacabadas. Los gráficos y las tablas han sido seleccionados con la intención de que su comentario inmediato sea significativo, al margen de la posibilidad de buscar interpretaciones elaboradas. La dinámica de trabajo, pues, puede consistir en dedicar tres cuartos de hora al informe y tres cuartos de hora a las situaciones inacabadas. El objetivo de los módulos es abrir un debate que sea continuo, por lo cual no es necesario seguir todos los módulos si algunos de ellos ya provoca suficiente discusión. Tampoco es necesario que el orden de trabajo sea el que aparece en nuestra lista. El periodo de tiempo más adecuado para trabajar con los módulos de generalización puede ser un trimestre. En tres meses es viable celebrar seis reuniones quincenales, que son las que un seguimiento estricto de nuestra propuesta permite cubrir.

Por último, se ha añadido una ficha de autoevaluación útil para cada módulo o para el conjunto de ellos. Con todo, de nuevo queremos recordar que la ficha sólo pretende ser un recurso más para orientar y afianzar el debate, por lo que su uso puede variar mucho según las circunstancias.

Módulo 1
COMPORTAMIENTOS ESCOLARES

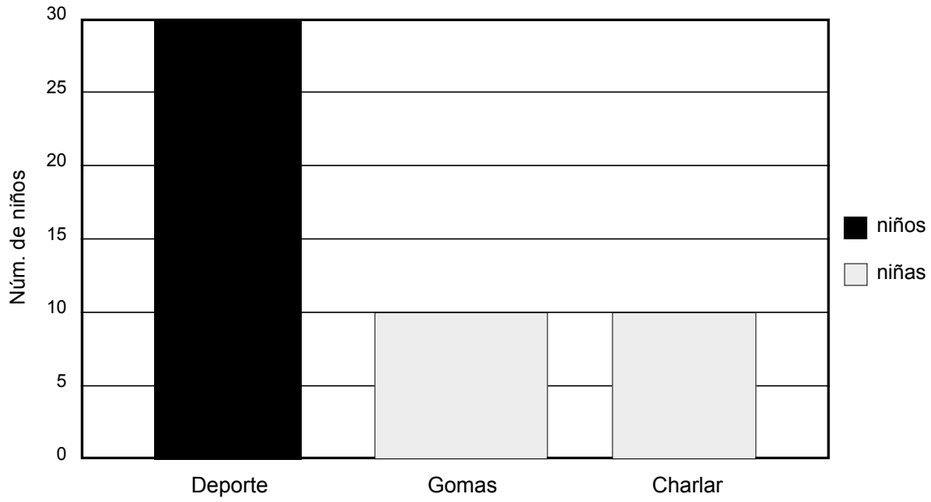
Informe: Resultados de la observación escolar

Gráfico I: Observación de un recreo (Equipo Docente CP Els Tilers, 1994)
Gráfico II: Las imágenes de las personas en tres libros de texto de 8º EGB (Equipo Docente CP Els Tilers, 1994)

Los gráficos muestran los resultados de las observaciones que realizó el profesorado del CP Els Tilers. Proponemos las siguientes preguntas de reflexión:

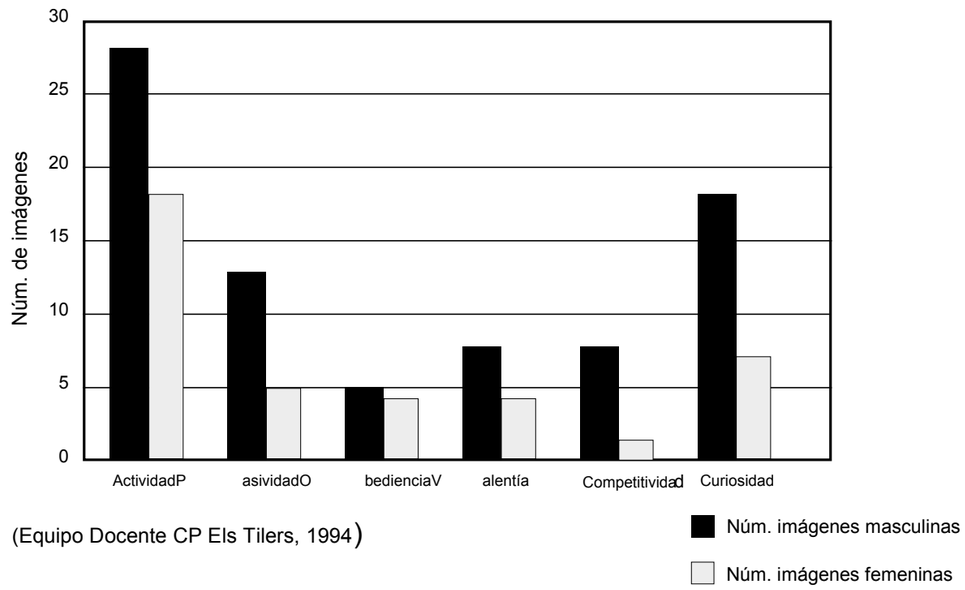
a) ¿Son diferentes el comportamiento de los niños y niñas en el patio de recreo?
b) ¿Cuáles son las características principales del comportamiento de los niños?
c) ¿Cuáles son las características principales del comportamiento de las niñas?
d) ¿Son diferentes las imágenes de hombres y mujeres en los libros de texto?
e) ¿Cuáles son las características principales de la imagen de los hombres?
f) ¿Cuáles son las características principales de la imagen de las mujeres?
g) ¿Influyen las imágenes de los libros en el comportamiento de niños y niñas?

GRÁFICO I
Observación de un recreo



(Equipo Docente CP Els Tilers, 1994)

GRÁFICO II
Las imágenes de las personas en tres libros de texto de 8º EGB



(Equipo Docente CP Els Tilers, 1994)

Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas

Situaciones inacabadas: Escenas escolares

Presentamos seis breves historias que son ejemplos de situaciones posibles en una escuela. Proponemos que se comenten en grupo las preguntas que sugerimos sobre cada una. Cada grupo puede encargarse de una historia.

1. Un chico pincha a otro con el bolígrafo. La víctima no quiere denunciarle ante la profesora pero se va poniendo más y más nervioso.
a) Explicad qué ha pasado antes.
b) Acabad la historia.

2. Un niño levanta la falda a una niña en el recreo. El profesor lo ve.
a) Explicad qué ha pasado antes.
b) Acabad la historia.

3. Un niño no ha podido ir a clase porque ha estado enfermo durante un mes.
a) ¿Qué harán para ayudarle el profesor, el padre, la madre y sus compañeros y compañeras?

4. Es el cumpleaños de una niña de la clase. ¿Qué hacen ella y sus compañeros y compañeras?

5. En clase de matemáticas un niño está llorando mientras sus compañeros y compañeras resuelven los ejercicios de problemas.
a) Explicad qué ha pasado antes.
b) Acabad la historia.

6. En la fila de entrada un niño está llorando. Sus compañeros y compañeras deshacen la fila para consolarle. ¿Qué hace la profesora?

Módulo 2
REPRESENTACIONES SOCIALES

Informe: ***Cuestionario al alumnado sobre lo mejor y lo peor de ser niño o niña***

Gràfico III: Cuestionario para el alumnado sobre “Lo mejor/peor de ser niño/a”
Gràfico IV: Lo mejor de ser niño
Gràfico V: Lo peor de ser niño
Gràfico VI: Lo mejor de ser niña
Gràfico VII: Lo peor de ser niña
Gràfico VIII: Oficios o trabajos futuros

El cuestionario se ha distribuido a 1200 niños/as de primaria (curso 1995-96) de varias provincias. Proponemos las siguientes preguntas de discusión para el comentario de sus resultados:

1. ¿Cómo os parece que responderían vuestros/as hijos/as? (a todo el cuestionario o a una parte de él)

2. Una vez respondida la primera pregunta, observad los gráficos. ¿Coinciden los resultados de la encuesta con lo que esperábais?

3. ¿Por qué razón lo mejor y lo peor de ser niño hace referencia a rasgos físicos como jugar al fútbol o ser agresivo?

4. ¿Por qué razón hay un acuerdo más general sobre lo mejor de ser niño que sobre lo mejor de ser niña?

5. ¿Por qué razón son tantos los niños que no conocen lo peor de ser niño ni lo mejor y lo peor de ser niña?

GRÁFICO III
Cuestionario para el alumnado sobre "Lo mejor/peor de ser niño/a"

Sexo..... Edad..... Curso.....

1. ¿Qué crees que es lo mejor de ser niño y de ser niña?:

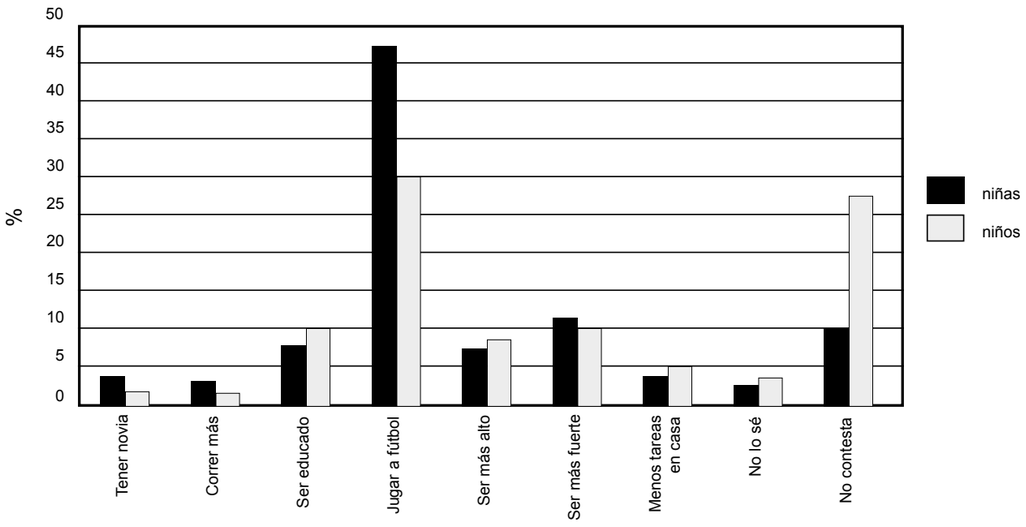
	Lo mejor	Lo peor
Ser niño	....	....
Ser niña	....	....

2. ¿Qué oficio o trabajo te gustaría hacer de mayor?

.....

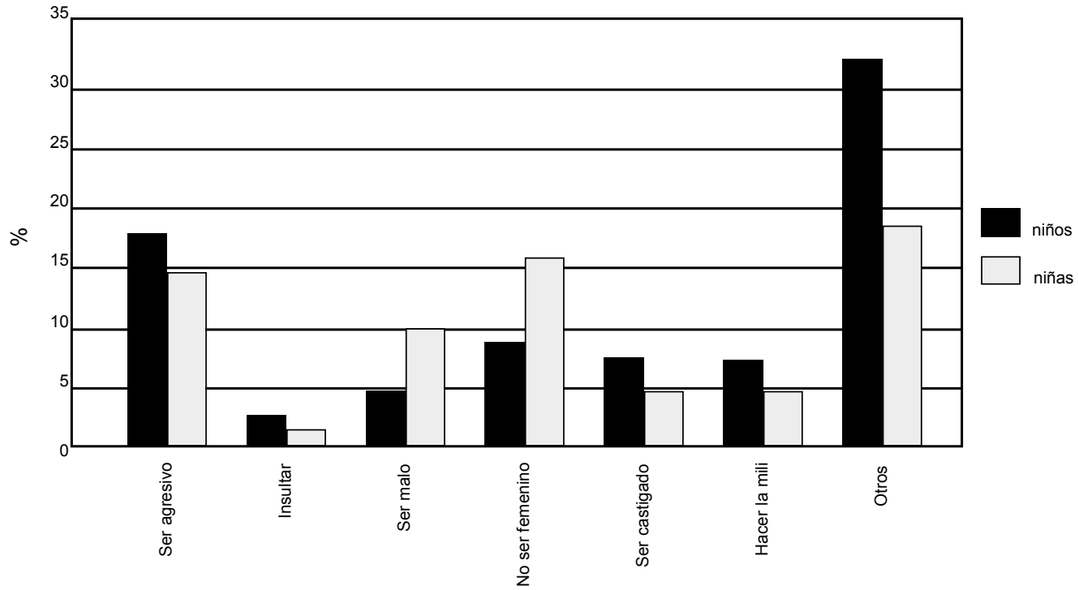
.....

GRÁFICO IV
Lo mejor de ser niño*



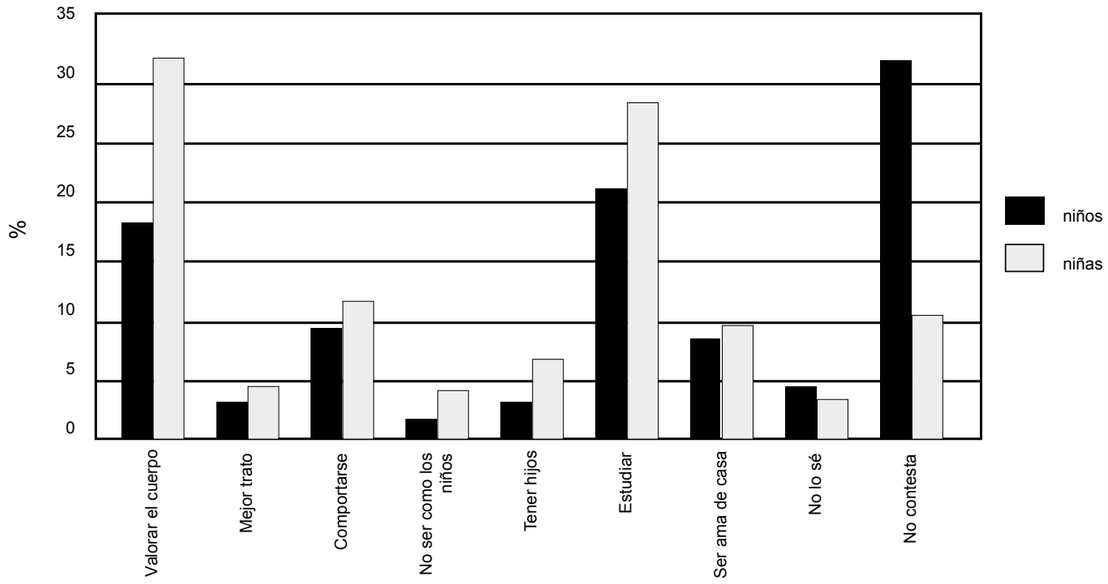
*Respuestas del alumnado de 20 colegios públicos de las provincias de León, Madrid, Valladolid y Ciudad Real, 1995.

GRÁFICO V
Lo peor de ser niño*



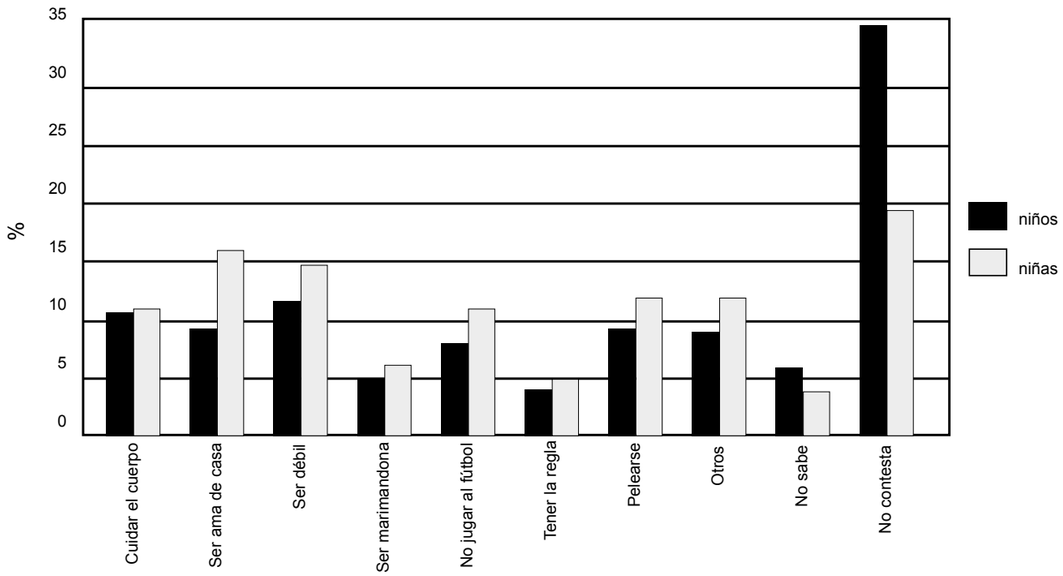
*Respuestas del alumnado de 20 colegios públicos de las provincias de León, Madrid, Valladolid y Ciudad Real, 1995.

GRÁFICO VI
Lo mejor de ser niña*



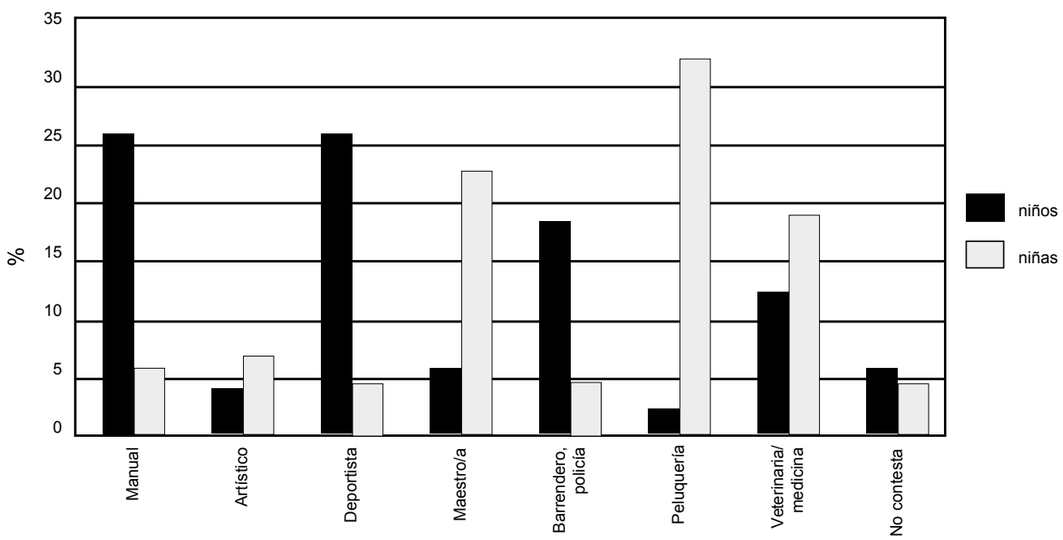
*Respuestas del alumnado de 20 colegios públicos de las provincias de León, Madrid, Valladolid y Ciudad Real, 1995.

GRÁFICO VII
Lo peor de ser niña*



*Respuestas del alumnado de 20 colegios públicos de las provincias de León, Madrid, Valladolid y Ciudad Real, 1995.

GRÁFICO VIII
Oficios o trabajos futuros*



*Respuestas del alumnado de 20 colegios públicos de las provincias de León, Madrid, Valladolid y Ciudad Real, 1995.

Situación inacabada: Las salidas nocturnas

Personajes: *El padre, la madre, una hija y un hijo de 17 y 15 años respectivamente.*

Un viernes a las diez de la noche la madre, el padre y Luisa están esperando a Juan, que no ha vuelto de la discoteca. La hija está nerviosa, ya que ha quedado con sus colegas del instituto a las once para celebrar la fiesta de final de curso. Luisa pide a sus padres que le permitan cenar sola, pero los padres se lo niegan porque “hay que esperar al gandul de su hermano”.
El hijo llega tarde y con un vino de más. El padre culpa a la madre de la educación tan flexible y libertaria que está dando a sus hijos. Ella en principio no hace caso y sigue preparando un café solo para el hijo. Ante los gritos, la madre pregunta al padre:
- Y bueno, ¿tú qué harías?
- No dejaría salir a ninguno de los dos en los próximos dos meses.
Luisa le dice que por favor recapacite sobre esta decisión, que no es justo, que ella ha aprobado el curso, que ya le había dado permiso la madre, y que había quedado con sus amigos y amigas, que ella va a salir esa noche, y que ya hablarán del tema. El padre no hace caso. Enfurecido, da un portazo y se va de casa.

1. Escribe y/o comenta en grupo cómo te imaginas las dos horas anteriores a la historia
que hemos leído.

a) ¿Qué hacía el padre?
b) ¿Qué hacía la madre?
c) ¿Qué hacía Luisa?

2. Escribe o comenta en grupo cómo imaginas que termina la historia.

3. Nos interesa especialmente analizar las posibles reacciones de la madre. Haced en grupo una lista de posibles reacciones distinguiendo:

- reacciones pasivas,
- reacciones agresivas,
- reacciones seguras.

Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas

Módulo 3
LOS JUGUETES

Informe: Análisis de juguetes

1. ¿Qué rasgos sociales se pueden observar en los siguientes tipos de juguetes?

	R ASGOS S OCIALE S							
J UGUETE S	Actividad	Pasividad	Agresividad	Ternura	Competitividad	Solidaridad	Aislamiento	Ser sociable
Armas								
Coches y otros vehículos								
Disfraces de indios y vaqueros								
Disfraces de hadas								
Muñecos								
Muñecas								
Tocador								
Útiles de trabajo doméstico								

2. ¿Cuál puede ser la utilidad de cada uno de los tipos de juguetes mencionados en el cuadro?

Juguetes	Utilidad
Armas	
Coches y vehículos	
Disfraces de indios y vaqueros	
Disfraces de hadas	
Muñecos	
Muñecas	
Tocador	
Útiles de trabajo doméstico	

Situación inacabada: *Las preferencias de un niño*

Personajes: *El dependiente. Una madre y su hijo de cinco años. Una clienta.*

Una señora entra a comprar un juguete para su hijo en una juguetería. La mujer pide al dependiente que le muestre juguetes de niño. Este le enseña un buen muestrario de juguetes “masculinos”: desde coches teledirigidos hasta las clásicas armas convencionales y no convencionales (aviones, tanques, pistolas, armas espaciales, juegos de ordenador, etc.). El niño dice que no a todo; dice que no le gustan estos juguetes, que él prefiere un muñeco de goma para cambiarle los pañales, darle de comer, ponerlo en la cama, sacarlo de paseo, etc. La madre intenta convencer a su hijo diciéndole que estas cosas son para niñas y que él es un niño, que él tiene que aprender a pelearse y a ser agresivo como su padre. El dependiente insiste en el mismo sentido; el niño llora y sigue pidiendo el muñeco. Finalmente, en plena discusión llegas tú, que les escuchas atentamente. Y entonces te piden que saques al niño de su tozudez. Tú intentas resolver el conflicto explicando a la madre las ventajas que tiene la adquisición de juguetes no tradicionales, y apoyas la elección del niño.

¿Cúal de los siguientes finales os parece que ocurrirá?:

1) Madre e hijo salen de la tienda sin ningún juguete.

2) La madre queda convencida de que el niño no perderá su masculinidad por el hecho de jugar con muñecas, y le compra lo que éste le pide.

3) Otros finales posibles.

Módulo 4
EL CONSUMO Y EL DINERO

Informe: El reparto doméstico de las decisiones financieras

El gráfico IX muestra quién toma las siguientes decisiones en los hogares sobre:
1. Gastar en comida
2. Pedir una hipoteca
3. Comprar ropa para los/as hijos/as
4. Comprar un coche
5. Dar una paga a los/as hijos/as, es decir, una cantidad de dinero para sus gastos.

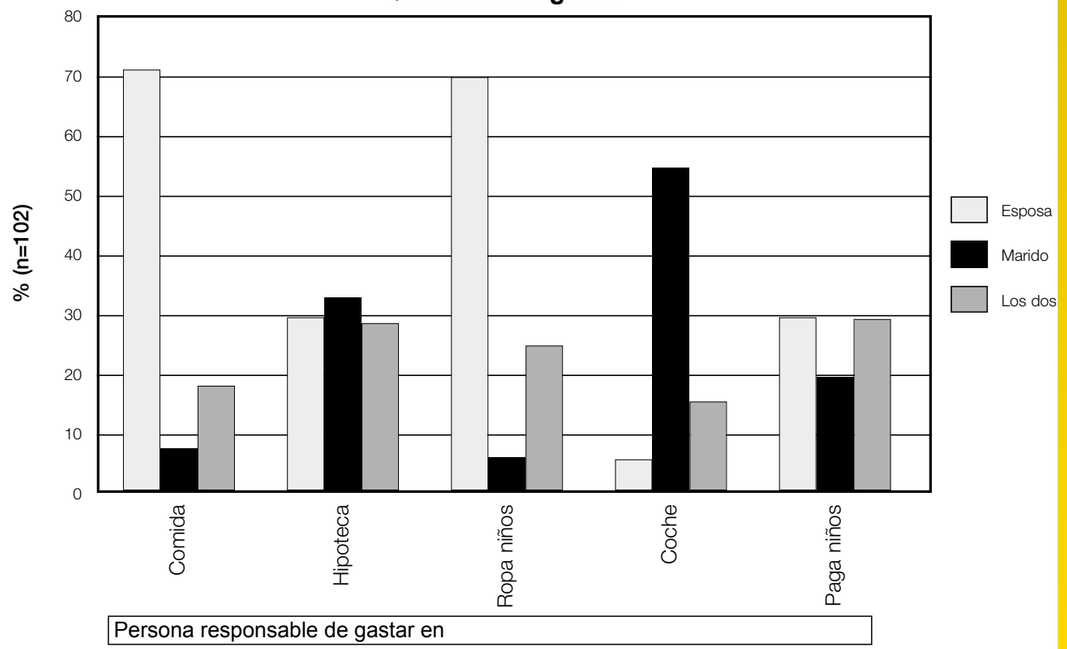
¿Qué explicaciones te parecen las más adecuadas de los siguientes hechos?

a) Que sean los hombres quienes normalmente deciden comprar un coche.
1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

b) Que sean las mujeres quienes normalmente deciden comprar la comida o la ropa de las criaturas.
1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

c) Que las decisiones de pedir una hipoteca o de dar una paga a las criaturas sean las más compartidas.
1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

GRÁFICO IX
Quién decide gastar



Fuente: Pahl, J. (1989) *Money and Marriage*. London:MacMillan.

Situación inacabada: *Una decisión familiar sobre una compra*

María y Joan se habían trasladado de piso y estaban contentos porque habían ganado en espacio y en luz. Sólo tenía un inconveniente aquella casa: la cocina era antigua y uno de los fogones perdía un poco de gas; además del peligro, era una cocina muy lenta. Por otro lado, el suelo estaba lleno de unas manchas de grasa que era imposible de quitar.

Así pues ahorraron para comprarse una cocina nueva e instalarse un suelo antigrasa. Un día María vio que Joan había traído unos folletos de coches, y le preguntó para qué los quería. El le contestó que un amigo suyo iba a comprarse uno, y que se los había dejado para que él echara un vistazo.

Cuando hubieron ahorrado lo suficiente, María eligió la cocina y el tipo de suelo que buscaban, y le pidió a Joan que le acompañase para tomar la decisión. Joan le dio largas y le replicó que ahora lo que debían hacer era cambiarse el coche con el dinero ahorrado, pues el que tenían ya era pequeño para la familia. La cocina ya la comprarían después.

1. Termina la historia.
2. ¿Había un conflicto de intereses? ¿Por qué?
3. ¿Quién había ahorrado? ¿Quién iba a gastar el dinero?
4. ¿Quién toma las decisiones en casa? Especifica cuáles toma el hombre y cuáles toma la mujer.

Módulo 5
LOS HOMBRES Y LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD

Informe: La presencia de hombres y mujeres en varias actividades

En el mercado de trabajo y en la política la presencia de hombres y mujeres es la siguiente (datos para 1994)

	Hombres	Mujeres	Total
		(en %)	
Tasa actividad=Pob activa*100/ Pob total	63,7	35,3	49,1
Tasa paro=Pob parada*100/ Pob activa	20	31,4	24,6
Pob. ocupada en agricultura (Catalunya)	81,17	18,83	100
Pob. ocupada en industria (Catalunya)	75,79	24,21	100
Pob. ocupada en construcción (Catalunya)	95,56	3,44	100
Pob. ocupada en servicios (Catalunya)	16,15	83,85	100
Congreso de los Diputados	85	15	100
Senado	88	12	100
Parlament de Catalunya	86	14	100
Alcaldes/as en Catalunya	97	3	100
Concejales en Catalunya	88	12	100

¿Qué explicaciones te parecen las más adecuadas de los siguientes hechos?

a) Que las mujeres corren mayor riesgo de estar paradas que los hombres, aunque haya menos mujeres que hombres que tengan o busquen un empleo.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

b) Que haya muy pocas políticas, aunque el conjunto de la población se divide en mitad hombres y mitad mujeres.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

Situaciones inacabadas: *Momentos críticos*

JOSI

Como que las vacaciones de Josi no podían coincidir con las de su pareja, ella decidió atenderle con esmero y cariño durante su periodo de vacaciones. Pero él siguió criticando sus defectos como ama de casa y se rió de sus deficiencias, hasta tal punto que ella llegó a desear el retorno al trabajo. De hecho, mientras los dos trabajaban, las tareas se repartían más igualitariamente y una persona les ayudaba durante unas horas al día. Pero cuando él cogió unas vacaciones, se fue a pescar y a visitar a su familia. Al volver, se encontró que Josi se había ido de casa.

1. Acaba la historia.
2. ¿Piensas que la reacción de Josi fue exagerada?
3. ¿Por qué su pareja se reía de las deficiencias de ella?
4. En tu opinión, ¿qué debería haber hecho Josi antes de tomar aquella determinación?
5. ¿Cómo definirías a la pareja de Josi?

ADELA

Adela se levantaba de madrugada, iba a ordeñar las vacas y después regresaba a casa para despertar a sus hijos y prepararles el desayuno antes de salir para el colegio. Andrés, su marido, se acostaba tarde: salía todas las noches a jugar la partida al café del pueblo y cada mañana gritaba a sus hijos y a su mujer porque hacían ruido y lo despertaban. Esta situación se repetía diariamente. Adela les pedía a sus hijos que no molestaran al padre, pero los pequeños corrían y hablaban mientras la madre sufría sin saber qué hacer.

1. ¿Cómo crees que Adela pudo resolver el conflicto?
2. ¿Hasta qué punto era responsabilidad de Adela?

CARMEN

Carmen era una mujer joven recién casada y enamorada profundamente de Javier. Habían decidido tener un hijo, pero ella trabajaba unas semanas de día, otras de tarde y otras de noche. La llegada del pequeño iba a cambiar algunos hábitos de la pareja, puesto que Javier tendría que ocuparse de él durante las tardes y noches que ella trabajara. Empezaron con ilusión la crianza de Pablo, pero Javier empezó a cansarse pronto del arduo trabajo de levantarse por la noche, cambiarle los pañales, mecerle antes de dormir, prepararle los biberones, sacarle a tomar el aire.

Carmen asumía con alegría estas responsabilidades cuando no le tocaba su turno, y quería compartir esa alegría con su marido. Un día Javier le dijo: “O dejas el trabajo, o me voy. No aguanto más”.

1. ¿Cómo crees que acabó la historia de Carmen y Javier?
2. ¿Por qué crees que Javier no pudo participar en la crianza de su hijo?
3. ¿Qué piensas que sería necesario para que no ocurrieran estas situaciones?

LAURA

Laura era la hermana mayor de ocho hermanos, cinco chicas y tres chicos. La madre murió cuando los dos últimos tenían cinco y siete años. Ella sustituyó la figura de la madre. En aquel entonces tenía dieciocho años. Hizo de madre y cuidó de su padre, de sus hermanos que todavía vivían allí, y de la casa, como había visto hacer a su madre. Nunca había pensado en casarse hasta que sus hermanos fueran mayores, pero el tiempo pasaba y se encontró con un hombre que le prometió el oro y el moro, y estuvo de acuerdo en que los dos pequeños ser fueran
a vivir con ellos. Y así fue. Después de un tiempo, resultó que Jaime amenzaba continuamente a los chicos, porque de hecho no le gustaban los niños, aunque éstos eran ya adolescentes. Ella no tenía posibilidad de volver a casa de su padre, ya que éste ni siquiera había querido asistir a su boda. Se había enfadado con ella porque le había abandonado, aunque estuvo contento de que se hiciera cargo de los pequeños.

1. Termina la historia.
2. ¿Cómo crees que se sentiría Laura, que había dado su vida por todos?
3. De los dos hombres que aparecen en la historia, ¿cuál de ellos te parece más egoista?, ¿por qué?
4. Si Laura hubiese tenido medios económicos, ¿cómo habría solucionado el problema?

Módulo 6
LA AFECTIVIDAD EN DISTINTOS CONTEXTOS SOCIALES

Informe: La presencia de hombres y mujeres en varias actividades

Los gráficos siguientes muestran datos sobre la agresividad. Se trata de las siguientes informaciones:

Gráfico X: La distribución de menores con problemas socio-familiares.
Gráfico XI: El tipo de problemas socio-familiares de los menores.
Gráfico XII: Los resultados de un cuestionario sobre la agresividad en la escuela. El cuestionario fue elaborado en 1996 por el profesorado de una escuela de EGB, nivel educativo al que corresponden los cursos. Los niños y niñas respondieron si habían recibido acciones agresivas (respuestas agresivas) o afectivas (respuestas afectivas).

Este módulo se ha preparado con el fin de facilitar la discusión conjunta de padres y madres. Por ello ha escogido un tema de actualidad que apela al conocimiento doméstico de una manera un poco menos directa que los otros módulos. Se propone trabajar con los gráficos siguiendo estos pasos:

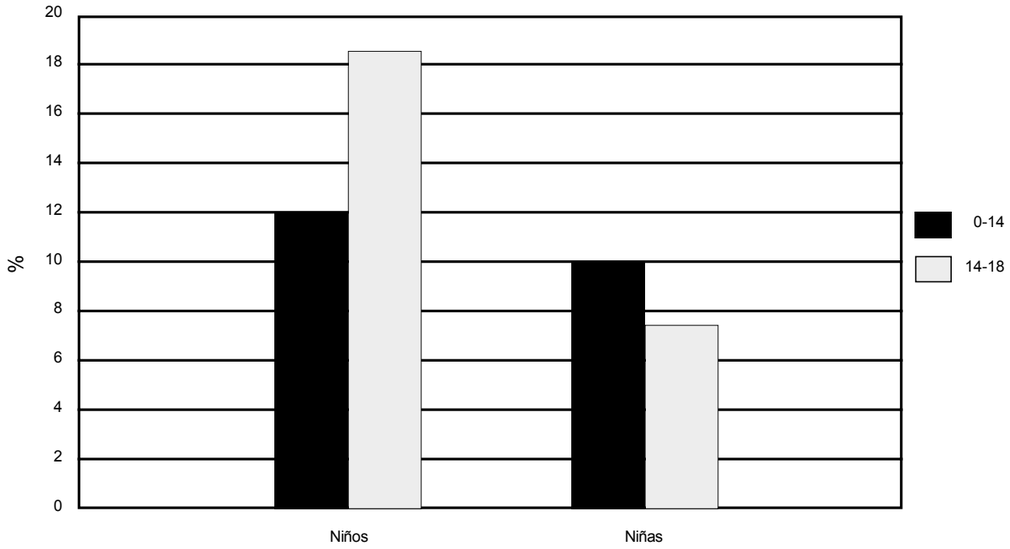
1. La persona que coordine el grupo hace una pequeña explicación sobre los perfiles más típicos de las personas agresivas y las víctimas en el centro escolar, los espacios donde suelen ocurrir manifestaciones agresivas y afectivas, y las estrategias del centro ante estas situaciones.

2. Se divide a los/as participantes en varios grupos homogéneos de hombres y de mujeres. Estos grupos discuten las siguientes preguntas:

a) ¿Por qué los niños y niñas sufren problemas socio-familiares?
b) ¿Por qué los niños y niñas sufren diferentes problemas socio-familiares según su edad?
c) ¿Por qué los niños dan más respuestas agresivas y menos respuestas afectivas que las niñas?

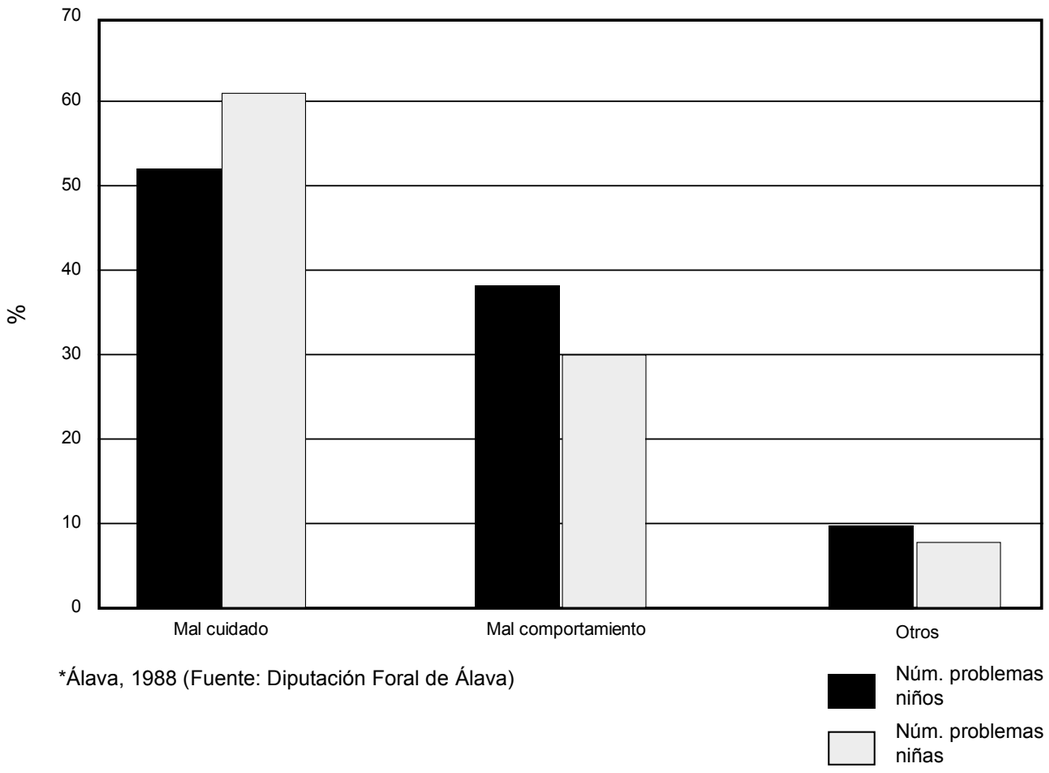
3. Se recompone el grupo general y se ponen en común los comentarios de todos los grupos

GRÁFICO X
Menores con problemas socio-familiares*



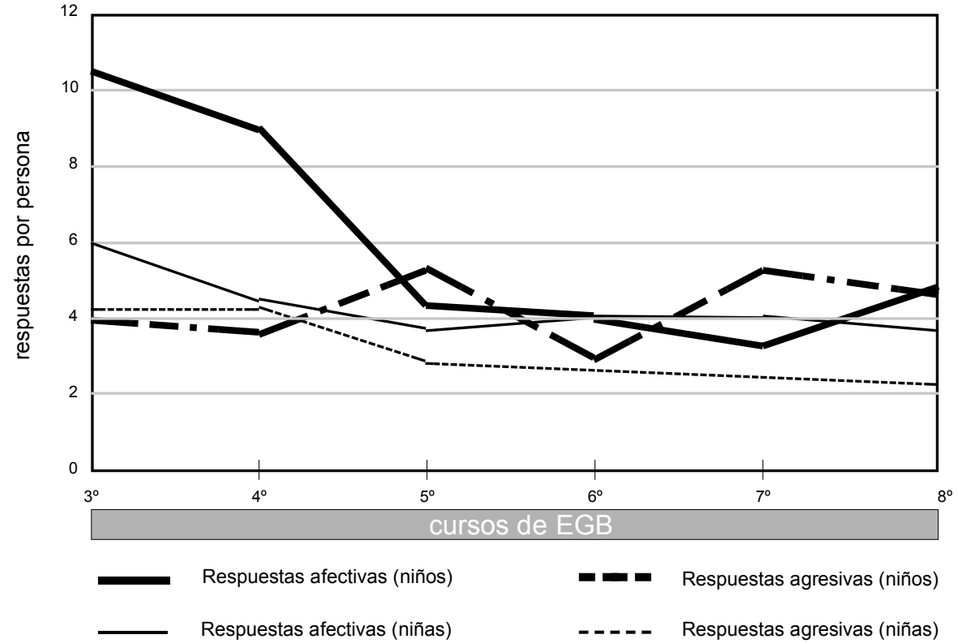
*Álava, 1988 (Fuente: Diputación Foral de Álava)

GRÁFICO XI
Tipos de problemas socio-familiares de los menores*



*Álava, 1988 (Fuente: Diputación Foral de Álava)

GRÁFICO XII
La agresividad en la escuela*



*Equipo Docente del CP Igualdad, 1996.

Situaciones inacabadas: *La agresividad cotidiana*

¿Qué harías tú si tu hija viene llorando un día porque le han llamado gorda, foca o vaca?

2. ¿Qué harías tú si ves cómo un grupo de chicos se mete con un chico en la calle?

3. Un día muy cansado estás de mal humor y gritas a tus hijos. Uno de ellos te contesta y le das una torta.

4. Cuando tu pareja tiene problemas de trabajo suele gritar a vuestros hijos.

5. El aburrimiento suele producir agresividad. ¿Qué haces para proporcionar recursos y entretenimientos a tus hijas e hijos?

Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA LOS MÓDULOS DE GENERALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DOMÉSTICO

SEXO ..... EDAD .....

1. Señala brevemente aquellos conceptos/ aspectos nuevos que hayas aprendido.
.....
.....

2. Señala aquellos aspectos que más te hayan sorprendido.
.....
.....

3. Señala aquellos conceptos/aspectos en los que veas situacions similares en la escuela y en casa.
.....
.....

2. Módulos para sistematizar el conocimiento doméstico

Aunque en la fase de generalización hayamos propuesto más módulos de trabajo que los estrictamente necesarios, en esta fase de sistematización nos ha parecido conveniente recomendar que se realicen todos los ejercicios que hemos incluido en los módulos. La razón es que el conjunto de propuestas tiene un sentido global, con lo que pueden entenderse mejor si se sigue todo el camino propuesto.

Por este motivo sugerimos que el periodo de trabajo en esta fase se alargue durante dos trimestres, ya que en este plazo puede profundizarse tranquilamente la reflexión.

Por otra parte, querríamos recordar que los temas propuestos son los que inquietaban a las escuelas piloto con que hemos podido colaborar. Por supuesto, nos parece que estos temas pueden interesar asimismo en otras escuelas, pero tampoco hay ninguna razón para que no se puedan inventar fichas sobre otros. Del esquema propuesto nos parece esencial que se trabaje con la definición, la observación y la entrevista, así como que el ejercicio de definición y uno de los otros dos (observación o entrevista) se realicen con respecto a dos temas, ya que es importante aplicarlos a distintos ejemplos. Ahora bien, aunque los temas sean otros, aunque no se realicen observaciones y entrevistas de todos, o aunque se varíen las plantillas de observación o las preguntas, el ejercicio de sistematización continúa siendo exactamente el mismo. Es más, incluso puede ser conveniente modificar los temas si así el ejercicio va a ser más significativo para las personas participantes.

Módulo 7
DEFINIR UN FENÓMENO

A. El caso de las agresiones en la escuela

Un comportamiento agresivo suele presentar las siguientes características:
– es deliberado
– es repetido
– bloquea la capacidad de respuesta de la víctima.

En la escuela los comportamientos agresivos se pueden manifestar de distintas maneras y en distintos espacios. Para observarlos es necesario entrenarse en el arte de concretar qué tipo de comportamientos queremos ver, es decir, hace falta que elaboremos un cuadro con todas las manifestaciones agresivas que esperamos encontrar.

El cuadro siguiente intenta concretar qué puede ser un comportamiento agresivo. Para ello utiliza una clasificación de los comportamientos agresivos que distingue entre las agresiones físicas, verbales e indirectas. Luego propone un ejercicio de imaginación: ¿cómo os parece que estos comportamientos se manifiestan en el conjunto de la escuela, en el patio de recreo, y en los pasillos? Una vez hayáis rellenado el cuadro dispondréis de la información necesaria para elaborar fichas de observación para cada espacio.

COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS POSIBLES EN LA ESCUELA

	Conjunto de la escuela	Patio de recreo	Pasillos
Agresiones físicas (golpes, insultos, tirones de pelo, tocamientos, etc.)			
Agresiones verbales (insultos, amenazas, etc.)			
Agresiones indirectas (rumores, exclusiones, etc.)			

B. El sexismo

El sexismo es una jerarquía social que coloca los valores y las personas masculinas por encima de los valores y de las personas femeninas. Casi todas las sociedades conocidas han reproducido esta jerarquía de una manera o de otra.

El sexismo nos resulta invisible de tan cotidiano como es. Nuestra economía y nuestra política han sido por mucho tiempo, y todavía son, espacios donde predominan los hombres, pero la vida doméstica ha sido asimismo el reducto femenino.

El sexismo, por tanto, se manifiesta en el uso de los espacios sociales. El cuadro siguiente sugiere la posibilidad de determinar el alcance del sexismo a base de pedir que las personas participantes detallen situaciones de predominio masculino y femenino en las principales esferas de actividad.

Esfera	*¿Dónde hay más hombres?*	*¿Dónde hay más mujeres?*
Política		
Laboral		
Asociativa		
Doméstica		
Privada		

Módulo 8
OBSERVAR UN FENÓMENO

A. Las agresiones en la escuela

FICHA DE OBSERVACIÓN

Espacio: .....

	Tipo de agresión		
	Física	Verbales	Indirectas
Manifestaciones concretas			
Zona 1 Patio			
Zona 2 Pasillos			
Zona 3 Talleres			
Zona 4 Aulas			

B. El sexismo en el uso de los espacios

Distribuíos en grupos, elegid uno de los siguientes espacios para cada grupo, y analizadlos con la Plantilla I.

Espacios:

1. Un mercado público
2. Un bar
3. Una tienda de ordenadores
4. Una ferretería
5. La salida de un colegio
6. La consulta de un médico

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN

Lugar de observación	Nº hombres adultos	Nº mujeres adultas	Nº niños	Nº niñas

Módulo 9
PREGUNTAR SOBRE UN FENÓMENO

A. La agresividad

Una manera de conocer las manifestaciones cotidianas de la agresividad es preguntar sobre ella enfocando la conversación sobre temas cotidianos generales, como puede ser el ciclo de actividades a lo largo de una semana. Proponemos una entrevista dirigida a niños y niñas de unos diez a doce años. Pueden responderla verbalmente o por escrito, como si fuera una redacción. La entrevista, además, puede realizarse en casa con los propios hijos e hijas, o bien con un grupo clase. Creemos conveniente tener en cuenta tres consideraciones con respecto a la entrevista.

A. Esta entrevista debería servir para descubrir el «mapa mental» de los niños y niñas. Por eso intenta que su atención se centre en el ciclo de una semana o de un curso, y en el espacio de su colegio.

B. Cuando aparezcan referencias a una agresión física (hacerse daño), verbal (insultarse) o indirecta (apartar a alguien), es conveniente relanzar las preguntas para asegurar que el contexto queda claro. La mejor manera de hacer estas preguntas
es pensar en una narración: ¿qué había ocurrido antes de la agresión? ¿En qué consistió la agresión? ¿Qué ocurrió después?

C. Normalmente, los niños/as hablan poco si les entrevista una persona extraña. Por eso se han previsto tantas preguntas.

LAS AMISTADES EN LA ESCUELA

Con esta entrevista queremos que nos expliques cómo son los niños y las niñas en tu escuela.

1. ¿Cómo son los niños de tu clase? ¿Y las niñas?

2. ¿Qué haces a lo largo de una semana normal de clase?
(¿Qué haces el lunes, el martes, el miércoles, el jueves, el viernes, el sábado y el domingo? ¿Cómo vas al colegio? ¿Con quién vas? ¿Qué hacéis? ¿Cómo son las clases por la mañana? ¿Qué hacéis en el patio? ¿Cómo es la clase después del patio? ¿Cómo son las clases por la tarde? ¿Cómo salís del colegio? ¿Cómo vas a casa? ¿Con quién?)

3. ¿Qué problemas habéis tenido tú y tus amigos o amigas durante este curso?
(¿Es un curso difícil? ¿Os cuesta relacionaros con los profesores/as? ¿Tus amigos o amigas se han peleado?)

4. Durante este curso, ¿algunos niños o niñas que conoces se han pegado o se han hecho daño? ¿Por qué lo han hecho? ¿Y se han insultado? ¿Por qué? ¿Conoces algunos niños o niñas que no tienen amigos o amigas? ¿Por qué te parece que no los tienen?

5. A lo largo de este curso, ¿en algún momento te han hecho daño? ¿Por qué? ¿En algún momento te han insultado? ¿Por qué? ¿En algún momento te has encontrado sin amigos o amigas? ¿Por qué?

6. A lo largo de este curso, ¿en algún momento has hecho daño a alguien? ¿Por qué? ¿Has insultado a alguien? ¿Por qué? ¿En algún momento has dejado a alguien sin amigos o amigas? ¿Por qué?

3. Módulos para publicar el conocimiento doméstico

Una vez se ha generalizado y sistematizado el conocimiento doméstico, es posible hacerlo público y mostrar así su importancia social. Para ello proponemos posibles vías que abran este nuevo espacio de publicación del conocimiento doméstico. Algunas de ellas las han probado los grupos de personas que participaron en la experiencia, y han valorado su interés. Así, un informe se puede presentar en algún medio de comunicación local para que lo difunda, o para que prepare entrevistas o mesas redondas acerca de él. Del mismo modo, el grupo de discusión se ha revelado como una manera muy efectiva de afianzar la propia opinión y de sentar las bases para expresarla en público. Por último, la propuesta de crear grupos intenta ordenar las ideas de una manera rápida. Viene a ser una versión condensada del proceso general, que hemos pensado para una “situación de urgencia” en que un problema es acuciante y es imprescindible orientarse. Aunque no hayamos podido utilizar directamente este procedimiento, nos ha parecido interesante porque la habilidad de responder deprisa ante un problema inmediato puede sentar las bases para iniciar la reflexión más amplia que proponemos.

Módulo 10
TÉCNICAS DE REDACCIÓN

Presentamos sendos esquemas de informes que se han llevado a cabo con los grupos participantes en nuestra experiencia, los cuales mostraron un gran interés por el tema de la agresividad.

Cada una de las pautas incluye los encabezamientos que pueden usarse para escribir informes explicando los resultados de las fichas de observación y de la entrevista sobre agresividad.

A. INFORME DE OBSERVACIONES
- Presentación del equipo
- Importancia del tema
- Método de trabajo
- Resultados sobre agresiones físicas
- Resultados sobre agresiones verbales
- Resultados sobre agresiones indirectas

B. INFORME DE ENTREVISTAS
- Presentación del equipo
- Importancia del tema
- Método de trabajo
- Resultados sobre *Carácter repetitivo de los comportamientos agresivos*
- Resultados sobre *Razones de la agresividad declarada*
- Resultados sobre *Agresiones físicas*
- Resultados sobre *Agresiones verbales*
- Resultados sobre *Agresiones indirectas*
- Resultados sobre *Comparaciones entre chicos y chicas*

Módulo 11
GRUPO DE DISCUSIÓN

Guión de entrevista para grupos de discusión

Cada localidad (o barrio), que tiene su economía, sus problemas y sus iniciativas, influye sobre sus escuelas. Y también las escuelas influyen sobre la localidad con su ideología, sus objetivos pedagógicos y la fama que van adquiriendo.

1. ¿Cómo describiríais las escuelas de esta localidad (o barrio)?

2. ¿Por qué elegisteis en su momento las escuelas que elegisteis?

3. ¿Creéis que hoy en día las familias que eligen escuela siguen los mismos criterios que seguisteis en vuestro caso?

4. ¿Cuáles creéis que son las preocupaciones más importantes de las familias de esta escuela?

5. ¿Cuáles creéis que son las preocupaciones más importantes de las familias de otras escuelas?

Módulo 12
ASOCIACIÓN DE INTERESES

Aunque el proceso que proponemos abre muchas posibilidades de poner en común algunas preocupaciones, a veces éstas son tan inmediatas que nadie tiene paciencia para seguir todos los pasos. Por esto hemos elaborado un esquema "condensado" a partir del cual se pueda poner en común una de estas preocupaciones inminentes. De este modo el trabajo coeducativo de colaboración arranca de cualquier problema cotidiano, da una solución provisional a este problema, y sigue luego el proceso a partir de la confianza generada por esta primera solución.

GRUPOS DE COLABORACIÓN FAMILIAR

Objetivos

1. Construir un puente entre la escuela y la familia
2. Crear un espacio de debate sobre los problemas educativos de chicos y chicas
3. Proponer una forma de trabajo para definir y resolver estos problemas colectivamente
4. Facilitar la comunicación de padres y madres con sus hijas e hijos

Organización

PRIMER PASO: *Cómo se define un problema*
1. Se recogen inquietudes individuales
2. Se destacan aspectos comunes de las inquietudes individuales
3. Se establece un orden de importancia

SEGUNDO PASO: *Cómo se hace un calendario*
1. Se buscan momentos disponibles de las personas participantes
2. Se fijan fecha y hora para reunirse
3. Se establece un orden del día

TERCER PASO: *Cómo se difunde la convocatoria*
1. Se redacta el anuncio de las actividades
2. Se cuelga de los tablones de anuncios de escuelas, ayuntamientos, etc.
3. Se difunde en los medios de comunicación local

Solución de problemas

Solución de problemas

CUARTO PASO: *Cómo se concreta un problema*
1. Se discute cuáles pueden ser sus principales manifestaciones (es conveniente hacer una lista de tres o cuatro puntos, por orden de importancia)
2. Se discuten las causas de estas manifestaciones del problema (es conveniente hacer una lista con las tres o cuatro causas más importantes)

QUINTO PASO: *Cómo se proponen soluciones*
1. Se redacta una lista de posibles soluciones
2. Se valora cuáles son las mejores y las más fáciles de llevar a cabo
3. Se decide cuándo hay que hacer una reunión para evaluar el resultado de las soluciones escogidas

SEXTO PASO: *Cómo se valoran las soluciones propuestas*
Para ello conviene responder a las siguientes preguntas:
1. ¿Se ha puesto en práctica la solución escogida? Si no, ¿por qué?
2. ¿Qué dificultades han surgido?
3. ¿Ha funcionado?
4. ¿Cuál es el siguiente paso?

Este cuaderno presenta un método de trabajo para potenciar las relaciones entre familias y las escuelas e imprimirles un carácter coeducativo. La propuesta parte de la constatación de que son mujeres quienes asumen normalmente la responsabilidad de representar a las familias ante la escuela. Pero esta representación no puede ser plenamente educativa ni democrática si no se reconoce que estas mujeres disponen de un bagaje de conocimiento doméstico derivado del mismo hecho de encargarse de la educación de sus hijos e hijas en casa. El método propuesto intenta activar y dar poder a este conocimiento a base de generalizarlo, sistematizarlo y publicarlo. Esta potenciación del conocimiento doméstico puede transformar aspectos cruciales del triángulo social que vincula a los/as estudiantes con sus padres/madres y con sus profesores/as

CUADERNOS
PARA LA
COEDUCACIÓN

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació