



(Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad

*Affective-Emotional and Sexual (Co)Education: A Way to
Abolish Patriarchalism in School and Walk Towards Equality*

Lola Ferreiro Díaz

Recibido: 10/08/2016

Aceptado: 15/05/2017

RESUMEN

Las raíces de la desigualdad incluyen claves estructurales y simbólicas que se reflejan en la construcción de una subjetividad individual -femenina y masculina-, presidida por dos diádas situadas fuera de nuestro alcance consciente: la abnegación/egocentrismo, y la dirección en la que se emite el impulso agresivo, auto/hetero. Si éstas no se corrigen, difícilmente podremos llegar a conseguir relaciones igualitarias.

El papel de la Escuela, junto con el de las familias, es fundamental, pero se enfrenta con dos dificultades: la falta de medidas estructurales -legislativas y organizativas, en este caso- que promuevan una intervención coeducativa, y la falta de recursos del profesorado, acrecentada por sus propias contradicciones de género. Ambas dimensiones deben ser abordadas de un modo efectivo para permitir la referida intervención en materia de educación para la igualdad.

En este artículo se analizan todas estas dificultades y se intenta aportar algunas ideas para su resolución.

Palabras clave: coeducación, patriarcado, abnegación, auto-agresividad, rol profesional

Lola Ferreiro Díaz es catedrática de procesos sanitarios en el IES Lamas de Abade (Santiago de Compostela) y doctora en medicina por la Universidade de Santiago de Compostela. Correo electrónico: lola.ferreiro.diaz@gmail.com.

Cómo citar este artículo: Ferreiro Díaz, Lola (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 134-165. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>

ABSTRACT

The root of inequality includes symbolic and structural keys reflected through the construction of an individual subjectivity –feminine and masculine–, which has been ruled by a duality placed beyond our conscious reach: the abnegation/egocentrism, and the direction through which the aggressive impulse is emitted, auto/hetero. Hardly would we achieve equal relationships if this duality is not corrected.

The school's and family's roles are fundamental. However, they have to face two difficulties: the lack of structural measures -both organizational and legislative in this case- that could promote a co-educative intervention; and the lack of resources of the teaching staff–increased because of their own gender contradictions. Both scenes must receive an effective approach in order to allow the above-mentioned intervention in school matter for equality.

This article analyses all these difficulties and tries to provide several ideas with the aim of their resolution.

Keywords: co-education, patriarchy, abnegation, auto-aggressiveness, professional role.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día se entiende la coeducación como un modelo de intervención educativa que tiene por objeto el desarrollo integral de las personas, sin coartar las capacidades de cada cuál, independientemente de su sexo. Por lo tanto, debe ser un proceso intencionado y consciente.

La responsabilidad del proceso coeducativo recae en diversas instancias, de las que son principales la familia y la escuela como agentes de intervención directas, pero también en los poderes públicos, cuyas obligaciones –pocas veces cumplidas– son las de construir un marco legislativo contundente en esta materia, y tomar las medidas políticas y económicas necesarias para su desarrollo, así como monitorizar su cumplimiento. Todo ello debería reflejarse en un sistema vertebrado en torno al eje coeducativo, contemplando el diseño curricular, la construcción de los proyectos y el esquema organizativo del centro, la formación inicial y permanente del profesorado y la colaboración entre la escuela y las familias.

Por otra parte, para que el proceso de coeducación sea efectivo, se requiere, en primer lugar, establecer el origen y las causas de la desigualdad, identificar todas y cada una de sus expresiones, y diseñar la intervención educativa integralmente, teniendo en cuenta que los objetivos y contenidos deben incluir el conjunto de claves del tema, que la metodología elegida no debe contradecir la estrategia de intervención y, desde luego, que se deben evaluar los resultados de dicha intervención.

En este artículo nos detendremos sobre todo en fundamentar el por qué del carácter afectivo, emocional y sexual que debe tener la intervención coeducadora, repasando la construcción de los rasgos más profundos que determinan la desigualdad de género (personalidad de género), para luego proponer nuestra estrategia general de intervención y, desde ahí, establecer los recursos que se necesitan para que ésta sea efectiva.

2. UN POCO DE HISTORIA...

Lo que empezó siendo el reconocimiento del derecho de las niñas al acceso a los estudios secundarios y posteriormente a los universitarios, pasó a ser la reclamación de una escuela mixta y posteriormente la unificación de los planes de estudios para las niñas y los niños. Pero no es hasta los años '60 del siglo pasado en que se construye el concepto actual de coeducación.

Podemos situar los orígenes del camino hacia la educación de las niñas y mujeres en 1869, año en que Fernando de Castro funda el Ateneo Artístico y Literario de Señoras de Madrid, con el fin de '*prepararlas*' para instruir y educar '*a sus hijos*'. Al año siguiente, el mismo de Castro funda la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, con la finalidad de contribuir al fomento de la educación e instrucción de la mujer en todas las esferas y condiciones de la vida social, finalidad esta un poco menos reaccionaria que la del Ateneo.

Por otra parte, el acceso de las mujeres a estudios superiores se circunscribía, por un lado, a la Escuela Normal de Maestras, cuyo currículum estaba absolutamente restringido a lo que luego tendrían que enseñar a las niñas – cuidado y gobierno de la casa y de la prole, y moral religiosa- y, por el otro, a la Escuela de Institutrices, con planes de estudios bastante más completos.

Dos años más tarde, en 1871, se autoriza a una mujer, Antonia Arribas, a que realice por libre –no se les permitía asistir a clase- el examen para obtener el título de enseñanza secundaria. Pocos meses más tarde, en virtud de algunas solicitudes más, la autorización se hace extensiva a todas las mujeres, independientemente de que lo hubieran solicitado (Redacción. ABC, 9-VI-2002: 6).

En 1876, Fernando Giner de los Ríos funda lo que será la Institución Libre de Enseñanza, que en sus propios estatutos aboga por la escuela mixta para todos los niveles, además de por el acceso de las mujeres a todos los estudios.

En 1888 se admite a otra mujer, Matilde Padrós, en la Universidad. Tras haber tenido que realizar por libre los exámenes del primer curso, ya que no se le

autorizó a asistir a las clases, se incorpora a las mismas en el segundo año, aunque con muchas limitaciones –debía sentarse al lado del profesor y esperar en la sala de profesores la hora de entrar en clase, entre otras- (Carmona, 2004).

Así se abre el proceso, aunque el avance es muy lento. En el último tercio del s. XIX y primero del XX el estado está inmerso en guerras coloniales, perpetuando su afán imperialista, y en guerras civiles, con períodos de dictaduras –militares y civiles- que no sólo comprometen los derechos de ciudadanía, sino que relegan el reconocimiento de los derechos de las mujeres, siempre subordinados a '*intereses más importantes*'.

Las primeras reformas estructurales de calado se inician en 1931, con la proclamación de la II República. Ya en el período constituyente se decreta la escuela mixta, se igualan los planes de estudios de las niñas y los niños, se suprime la religión como asignatura y también la autorización a las órdenes religiosas para gestionar la educación de la infancia y la juventud. Además, se multiplica el número de escuelas públicas y se cualifica la profesión de maestras y maestros '*republicanos*', que transmitan valores asociados a la libertad y la democracia. Por su parte, la creación de las Misiones Pedagógicas, contribuirá de modo decisivo a la educación de las personas adultas, que en aquel momento arrojaba unas tasas de analfabetismo del 44% de la población mayor de 10 años –del total, el 55% eran mujeres-. Con todo ello se intenta instaurar lo que en aquel momento se entiende por coeducación y formación de las mujeres para que asuman los principios de igualdad, y además suprimir la influencia de la iglesia católica sobre la infancia y con ello las prohibiciones, los tabúes, los miedos y las culpas asociados con la libertad, sobre todo de las niñas y mujeres (Cortada, 1988 y Ferreiro, 2009).

Las reformas legislativas y organizativas fueron acompañadas de una serie de aportaciones teóricas y prácticas valiosísimas, sobre todo por la organización Mujeres Libres, de carácter libertario, cuyo programa político apostaba claramente por la liberación de las mujeres y otorgaba a la educación –familiar y escolar- un papel fundamental en este sentido. De su programa y en relación al tema que nos ocupa, cabe destacar la reclamación de unas relaciones de pareja que garantizaran la independencia económica de las mujeres y la

desvinculación de su rol con las tareas de cuidado, que debía ser compartido en pie de igualdad por los hombres, además de la exigencia a los poderes públicos de la creación generalizada de comedores populares y guarderías. Todo ello debería ir necesariamente acompañado de la transformación radical de las estructuras autoritarias de la familia, hacia unas relaciones igualitarias y solidarias, para una educación de la prole en libertad. También proponían la educación escolar en –y para- la igualdad y la libertad, la información y debate sobre la sexualidad –era el concepto de educación sexual de la época- y la información sobre métodos anticonceptivos (Ackeslberg, 1999 y Sánchez, 2007).

No cabe duda de que el primer bienio de la República y el gobierno del Frente Popular constituyeron el período más progresista de la historia del estado español en muchísimos aspectos, entre otros, el de la educación para la igualdad.

Sin embargo, todos aquellos logros quedaron en el camino. La dictadura malogró el proceso de consolidación, reprimió duramente a quienes consideró responsables, a sus familias, a sus amistades y a sus conocidas, para intentar no dejar ni rastro de estos avances. Con la ayuda de las ideólogas de la Falange y la inestimable colaboración de la iglesia católica construyó un nuevo ideal de ‘*mujer*’, que se ocupó de hacer llegar a todos los rincones. La mujer debía ser sumisa, abnegada y entregada al cuidado de la familia y del hogar, y alejarse de las veleidades republicanas de libertad e igualdad (Barrachina, 1991). Por otra parte, el ‘*nuevo estado*’ promueve todo un aparato estructural y simbólico para desvincular a las mujeres de cualquier tipo de ejercicio de la sexualidad y, mucho menos, del placer sexual (Alonso, 1977). Para ello –y entre otras cosas- volvió a decretar la escuela segregada por sexos, los planes de estudios diferenciados para niñas y niños, reinstauró la enseñanza de la religión, que además impregnaba todo el currículum escolar, y penalizó incluso legalmente el ejercicio de la sexualidad en las mujeres (Díaz, 1995 y Roca, 1996).

El sistema educativo del estado español (Moratalla y Díaz, 2008) se mantiene en estos términos hasta 1970, año en que se promulga la Ley General de

Educación, que restablece la escuela mixta y reunifica el currículum, y que, además de no incluir ninguna clave coeducativa, tarda 11 años en afectar todas las enseñanzas de primaria y secundaria, y mantiene los postulados –y a las y los militantes de Falange- en el sistema hasta entrados los años ‘80. Por tanto, no solo no trae beneficio alguno para la educación en igualdad, sino que promueve que las niñas tengan que instruirse en una escuela mixta dentro de un medio androcéntrico.

“No se debe confundir [coeducación] con ‘escuela mixta’, puesto que la experiencia nos dice que no basta con juntar en el mismo espacio a chicas y chicos para hablar de coeducación; es más, la escuela mixta provocó que los modelos reinantes fueran los androcéntricos, excluyendo la cultura de las mujeres del currículo y de las formas de actuar; así las chicas, durante años, han tenido que adaptarse a una escuela con estructuras patriarcales y perspectiva androcéntrica” (Moreno, 2013, p. 16).

En realidad, la escuela mixta era una cuestión pendiente desde los años ‘30, pero su instauración (o restauración), sin otras medidas que permitan la educación en igualdad para la igualdad, podría perjudicar a las niñas en lugar de beneficiarlas (Urruzola, 1995).

En 1990 se aprueba la LOGSE², que si introduce, entre otros, el principio de coeducación, incorporándolo al currículum de manera transversal y ofreciendo además algunas pautas y materiales para abordar esta cuestión (Marchesi, 1992) en todos los niveles educativos a los que afecta. Por otra parte, a partir de este momento son numerosas las aportaciones en cuanto a materiales para trabajar la coeducación en el aula. Sin embargo, la intervención en coeducación –así como en el resto de las áreas transversales- no tiene el éxito esperado y, salvo excepciones, quedan reducidas a acciones puntuales y no vertebradas con el currículum, cuya incidencia está muy lejos de ser lo que pretendía la ley.

1 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. BOE n.º 187, de 6 de agosto.

2 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo de España. BOE n.º 238, de 4 de octubre.

Desde entonces, las sucesivas leyes en materia de educación –LOCE y LOE³- son cada vez más limitadas en materia coeducativa, manejando el tema de un modo superficial, que lo deja en una mera declaración de intenciones y poco más. Finalmente, la LOMCE⁴ de 2013 ni siquiera hace mención a este concepto, a pesar de que mantiene (artículo 1.k) la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida (...), y (artículo 1.l), el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

En suma, a pesar de que en un período de menos de 150 años se han dado pasos muy importantes en la educación de las niñas y mujeres, se ha reconocido su derecho al acceso a todos los estudios y se ha legislado en materia de coeducación, debemos considerar que el tema está sin resolver. Teniendo en cuenta lo impensable que resulta llegar a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres -y acabar con la violencia de género- sin tomarse en serio esta cuestión, consideramos que vale la pena seguir peleando para avanzar.

3. EL ORIGEN DE LA DESIGUALDAD

De acuerdo con la antropología feminista (Lerner, 1990 y Lagarde, 2011), el patriarcado comienza con la subordinación sexual de las mujeres y se mantiene gracias a ésta. De hecho, la apropiación de la capacidad reproductiva -y por ende sexual- de las mujeres por parte de los hombres es anterior a la propiedad privada, que se basa precisamente en el uso de dichas capacidades como mercancía.

Teniendo en cuenta los casi 6.000 años de antigüedad del sistema patriarcal, debemos considerar la existencia de una serie de mecanismos complejos que garanticen el mantenimiento en el tiempo de la referida subordinación, mecanismos que conviene identificar y analizar.

3 Respectivamente, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE n.º 307, de 24 de diciembre. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE n.º 106, de 4 de mayo.

4 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE n.º 295, de 10 de diciembre.

En primer lugar, los códigos jurídicos más antiguos que se conocen, la institucionalizan; es decir, la convierten en norma y la legitiman, porque la propia existencia de leyes y las medidas organizativas, económicas, sociales, etc. que se derivan de su promulgación, tienden a normalizar dicha subordinación, que acaba siendo asumida por hombres y mujeres.

En segundo lugar, el monoteísmo hebreo, con un dios único (y hombre), asocia la sexualidad femenina al pecado, excepto cuando se practica con la finalidad de procrear y está dissociada del placer... y esto tiene mayor peso que la dimensión jurídica, pues la creencia de que el pecado (mortal) nos conduce al tormento eterno tras la muerte, inhibe la conducta con mucha más eficacia que las propias leyes, terrenales en todo caso. El pecado conduce a la culpa y a la vergüenza, emociones intolerables para los seres humanos... y el '*pecado*' de las mujeres es el acceso al placer sexual.

En tercer lugar, todo este aparato represivo ha contado siempre con el apoyo de la ciencia, que se considera objetiva, e ideológicamente neutral, y así naturaliza la discriminación y la violencia incluso ante los ojos de los y las más escépticas.

4. LA PERPETUACIÓN DE LA DESIGUALDAD Y DE LA SUBORDINACIÓN...

Todas estas dimensiones de la realidad patriarcal (especialmente la religiosa) cristalizan en la construcción de un sistema de valores y normas que influyen en todas las personas que forman parte de una misma cultura y que están fuera de su alcance consciente. La estructura del llamado **inconsciente colectivo** (Jung, 1970 y 1981) está formada por un conjunto de imágenes (arquetipos), cada una de la cuales contiene una serie de rasgos característicos, que constituyen los modelos de referencia, a imitar. Así, existe el **arquetipo mujer** ('buena mujer' o '*mujer ideal*'), en cada uno de los roles que juega (hija, hermana, esposa, madre, amiga...), y todos ellos incluyen rasgos de subordinación al hombre (al padre, al hermano, al esposo e incluso al hijo y al amigo) y excluyen cualquier vínculo con el placer sexual. Todo lo que se aparte de este perfil es sancionado por la cultura en general y por los grupos sociales (familia incluida)

a los que pertenecemos... con todo lo que ello significa.

Para su proyección social, esta ideología promueve la construcción de un aparato simbólico que naturaliza la situación de inferioridad de las mujeres hasta hacerla invisible, incluso a sus propios ojos. Es lo que se denomina **violencia simbólica** (Bourdieu, 2000). Así, la política, la legislación, los estilos organizativos, los medios de comunicación social, la publicidad, la literatura, el cine y hasta el mismo lenguaje, presentan y difunden una imagen de las mujeres que las subordina necesariamente a los deseos, a los comportamientos y al bienestar de los hombres, a expensas de sus propios deseos, comportamientos y bienestar... hasta el punto de que terminamos por asumir (e internalizar) que **no somos sujetos de derecho, sino objeto de los privilegios del otro**.

En suma, el arquetipo **mujer** representa a un ser humano carente de deseos propios, especialmente sexuales (también afectivos). Esto la desvincula del placer sexual y de la satisfacción de sentirse querida y valorada por lo que es, y la relega a querer, valorar y satisfacer *'al otro'*, como única forma legítima de vivir las relaciones interpersonales y, en consecuencia, como único modo de ser aceptada, querida y valorada.

5. LA CONSTRUCCIÓN INDIVIDUAL DE LA PERSONALIDAD DE GÉNERO

Una de las instancias de la personalidad humana es el llamado superego. Está fuera del alcance de nuestro consciente en su estructura hay dos construcciones: las normas morales y el ideal de ego, que determinan nuestro comportamiento y también en nuestros pensamientos y afectos.

Las normas morales nos marcan límites. Se construyen a partir de las normas impuestas por las figuras de apego (Spitz, 1975), especialmente por *'mamá'* - hablamos de quien quiera que desempeñe este papel y no necesariamente de la madre biológica; puede tratarse incluso un hombre-. La transgresión de las normas de *'mamá'* y la consiguiente irritación de ésta hacen que la criatura

perciba la amenaza de perderla, lo que le provoca angustia. Para resolverla, no solo acata la norma, sino que ésta acaba por internalizarse (situarse fuera de la consciencia) y convertirse en un subsistema de control; así, cuando dicha norma es transgredida -en nuestra cultura, incluso de pensamiento o por omisión-, la criatura se siente culpable, con la angustia correspondiente.

La otra construcción anteriormente citada es ideal del ego. Se trata de una imagen de referencia, a la que necesitamos parecernos. Su construcción procede de las expectativas que tienen hacia nosotras las figuras de apego. Éstas se transmiten desde la infancia más temprana de muchas maneras, la mayoría imperceptibles. Si nuestra respuesta es positiva y hacemos (y decimos, pensamos y sentimos) lo que se espera de nosotras, sentimos que '*mamá*' (y también '*papá*') nos quieren más. Por tanto, tendemos a cumplirlas e, igual que sucede con las normas morales, acabamos por internalizarlas (Miller, 1998).

En cualquier caso, las figuras de apego nos transmiten parte de sus propias normas morales y de su ideal de ego, a su vez recibidos de anteriores generaciones, perpetuando así las principales cualidades del inconsciente colectivo (Jung, 1981).

Por todo ello, tendemos a no transgredir las normas para evitar la culpa y a satisfacer las expectativas para que nos quieran más... (Sigmund Freud, 1978 y Anna Freud, 1993) y los rasgos de género se configuran como subsistemas de control, lo que implica que su seguimiento va más allá de nuestra consciencia y de nuestra voluntad. Además, los correspondientes mecanismos de defensa habilitados para disminuir el malestar de la frustración asociada, dificultan aun más su identificación.

Las normas morales femeninas penalizan, generando culpa, la consciencia de las necesidades sexuales (el deseo sexual) y, desde luego, de su satisfacción, y el ideal de ego femenino incentiva la ausencia de dicho deseo y también de otros deseos propios, mayormente afectivos. En consecuencia, tiende a reprimirse la mayor parte de las necesidades y, para protegerse del malestar que esto provoca, se habilita (también inconscientemente) la sublimación como mecanismo de defensa que, en este caso, consiste en asumir como propios los

deseos *'del otro'*. Así, satisfaciendo estos deseos, se logra una cierta satisfacción (y bastante frustración)... y se construye la abnegación, el *'ser para el otro'*, excluyendo el autocuidado necesario para mejorar -incluso para conservar- nuestro bienestar (Ferreiro et al., 2008a).

El otro subsistema de control de género induce, por el mismo procedimiento que el anterior, a reprimir la agresividad. Las niñas no pueden ser agresivas –entendiéndose por esto que no pueden emitir agresividad hacia fuera- ya que, en virtud del sistema de normas morales descrito para la represión del deseo, serían penalizadas por ello y se sentirían profundamente culpables. Pero el instinto y en consecuencia el impulso agresivo no desaparecen, sino que, por un mecanismo de desplazamiento, se redireccionan hacia dentro⁵, volviéndose así contra quien lo reprime. Esta represión implica, por tanto, dañarse por acción y, en la medida en que está fuera del ámbito consciente, sin saberlo y, desde luego, sin vincular el malestar con la causa que lo provoca.

Las consecuencias de este sistema son evidentes: las niñas –y las mujeres- nos hacemos daño por falta de cuidados y por agredirnos a nosotras mismas. No nos consideramos sujetos de deseo, sino objetos del privilegio del otro y abnegamos de nosotras mismas en beneficio de los demás.

Todo ello explica una buena parte de las dificultades subjetivas para el ejercicio de nuestros derechos, para el acceso al ámbito público, a los puestos de responsabilidad y, en definitiva, para romper el *'techo de cristal'*, en parte impuesto por el patriarcado y en parte, como consecuencia de lo anteriormente dicho, autoimpuesto (García, 2006). Ante esto, la pregunta es: ¿puede resolverse todo esto sin una intervención específica, dirigida al ámbito afectivo, emocional y sexual?; desde nuestro punto de vista, difícilmente.

5 En el imaginario social, se entiende la agresividad como un impulso destructor emitido hacia fuera, pero esto no es exactamente así. La agresividad puede ser emitida hacia fuera, o contenida (incluso reprimida), en cuyo caso se desplaza hacia dentro (Fromm, 1974). La asociación entre la dirección en la que se emite el impulso agresivo y el género fue investigada en sucesivos estudios sociales en Galicia (Rodríguez, 1973; Barcia y Rodríguez, 1974; Rodríguez y Mateos, 1989; Rodríguez et.al., 1992; Ferreiro et. al., 1996b).

6. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ACTITUDES Y DE LA MOTIVACIÓN, REFLEJAN LOS SUBSISTEMAS DE CONTROL

Una actitud es la tendencia a actuar de una manera determinada ante algo o alguien, su estructura está formada por elementos afectivos, cognitivos y conductuales (López y Fuertes, 1996), y refleja alguno de los subsistemas de control de la personalidad.

Por otra parte, la motivación, como percepción subjetiva de proximidad de una meta, es el motor de nuestra conducta. Pero, en ocasiones, la meta referida no es la aparente –y por tanto, la consciente- sino que la mayor parte de las veces está en relación con la resolución del sentimiento de inferioridad causado por la no satisfacción de ciertas necesidades (Adler, 1965).

Si analizamos desde este prisma la abnegación femenina como actitud (Ferreiro, 2008b), que significa la renuncia a lo propio, a la satisfacción de las necesidades y al ejercicio de los derechos, podremos identificar que su elemento afectivo es el miedo, consciente o no. Dicho miedo anticipa la culpa que se sentiría en el caso de hacer lo necesario para satisfacer la necesidad aludida, en caso de pedir ayuda para conseguir dicha satisfacción, e incluso en caso de saber cuál es la necesidad y, por tanto, convertirla en deseo consciente. A su vez, la culpa anticipa el '*castigo*', que la mayor parte de las veces está en relación con la ocurrencia de algo terrible que sucederá inexorablemente a alguien afectivamente muy importante –casi nunca a la propia persona '*culpable del pecado*'-. Todo ello es suficiente para que la mujer inhiba su conducta e incluso reprima su consciencia de deseo, aunque este pensamiento puede ser substituido por otro más '*aceptable*' –deseo desplazado- y todo ello promueve cada vez más abnegación, más renuncia a lo propio y, muchas veces, menor nivel de consciencia sobre el asunto.

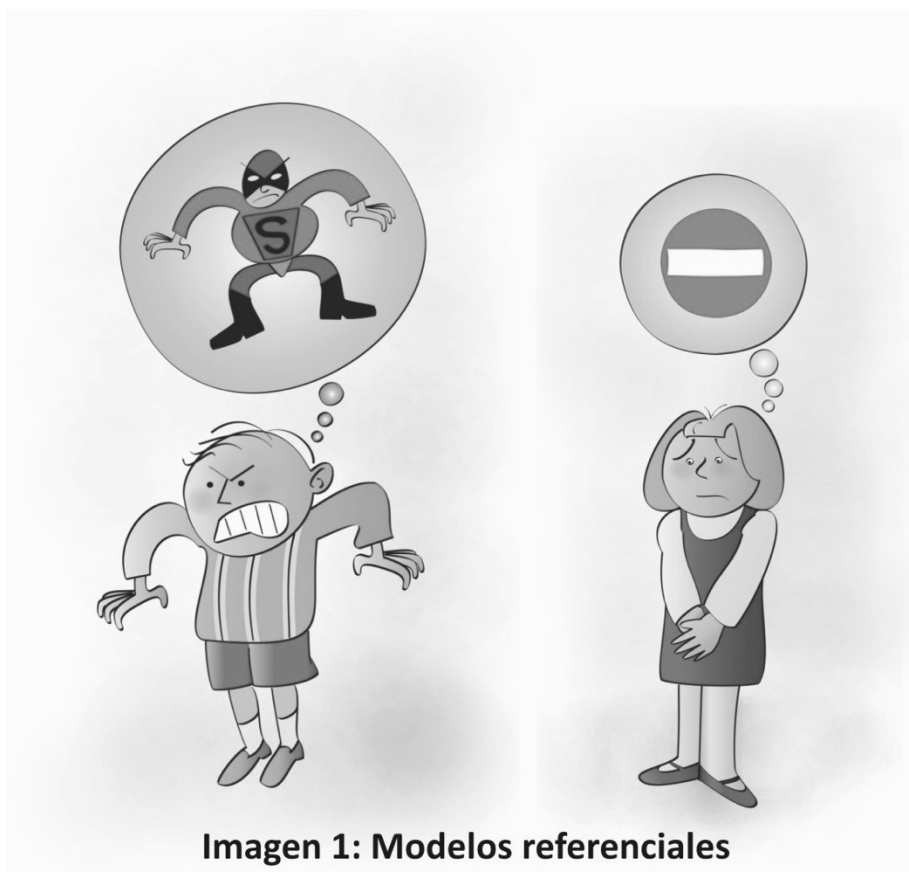
Paralelamente, hay una actitud de entrega '*al otro*', cuyo elemento afectivo es el '*sentirse buena*', con la satisfacción y la alegría que esto produce, que promueve una creencia de cumplimiento del deber, o bien la consciencia de estar cumpliendo un deseo propio, aunque sea sublimado (elemento cognitivo) y una tendencia a llevar a cabo aquello que satisfaga los deseos o intereses –en suma,

los privilegios- de los demás.

En el mismo sentido funciona la tramitación de la agresividad que se produce como respuesta ante la frustración, con miedo a la culpa y al '*castigo*' como elemento afectivo, con negación de la posibilidad de liberar el impulso, como elemento cognitivo y con la contención del impulso como elemento conductual. Así las cosas, la motivación para actuar desde la abnegación y la sumisión es la de conseguir la aceptación, la valoración y el respeto de las demás personas, y conseguir así respetarse, quererse y valorarse un poco más.

Como consecuencia, el sistema de comunicación está presidido (también) por la pasividad, por la expectativa de que se adivinen nuestras necesidades –igual que nosotras adivinamos las '*del otro*'-, de que se responda a ellas sin demandarlas de un modo claro y, en definitiva, de que se nos considere buenas, amables y serviciales.

El sistema de comunicación, en clave masculina, no suele ser mucho más saludable. En este caso, la obligación de adivinar y en todo caso de satisfacer sus necesidades, dificulta también la demanda directa y atribuye el '*derecho*' (que en realidad es el privilegio) de agredir –de distintas maneras- si esto no sucede. En la imagen 1 pueden verse representados ambos modelos referenciales.



Todo esto configura un sistema perverso que explica el sentido (relativo) de la máxima de Simone de Beauvoir *“El opresor no sería tan fuerte si no tuviese cómplices entre los propios oprimidos”*, y dicha relatividad consiste en que la complicidad no es voluntaria, ni mucho menos intencionada, ni siquiera consciente muchas veces, sino que deriva de una construcción compleja que sitúa a las niñas y a las mujeres en una posición de sumisión integral que, efectivamente, nos hace cómplices del patriarcado.

Por ello, se impone coeducar: A las niñas para conseguir que deconstruyan la abnegación y construyan en su lugar la generosidad, y para que liberen el impulso agresivo sin dañar a nadie. A los niños para que lleguen al mismo punto a través de la deconstrucción del egocentrismo y para que aumenten su tolerancia ante la frustración y para que, cuándo ésta se produce, puedan liberar el impulso agresivo impunitivamente.

En suma y como decíamos en apartados anteriores, si no consideramos la complejidad de los vínculos afectivos y emociones construidas a partir de los

subsistemas de control, y no abordamos los miedos y las culpas asociadas con éstos, difícilmente podremos conseguir la igualdad efectiva entre niños y niñas, mujeres y hombres. Desde este punto de vista ¿podemos llamar coeducación a establecer la generosidad como meta actitudinal para unas y otros, sin ver el camino a recorrer con perspectiva de género y, por tanto, sin abordarlo teniendo en cuenta que dicho camino es diferente?. Consideramos que no.

7. LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN COEDUCACIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL Y SEXUAL

Como consecuencia de lo dicho en apartados anteriores, podemos convenir que la intervención coeducativa directa ha de ser sobre las actitudes y debe ser integral, es decir, sobre todos y cada uno de sus elementos y también sobre la motivación, simultáneamente.

También debemos tener en cuenta que dicha intervención ha de ser lo más temprana posible, preferiblemente desde la educación infantil, aunque no podemos perder de vista que la mayoría de las criaturas se incorporan a la escuela con 3 años y, por lo tanto, con un cierto nivel de configuración de la personalidad –también la de género- por lo que se sugiere que, además de dirigir la intervención a ayudarles a construirse como personas, también debemos intentar compensar las carencias de unas, los excesos de otros y, en definitiva, los esquemas actitudinales menos adaptados, desde el punto de vista de la educación para la igualdad.

Teniendo en cuenta que dichos esquemas afectivo-emocionales, cognitivos, conductuales y motivacionales se construyen a partir de la experiencia personal en relación con lo vivido, para garantizar la efectividad de la intervención debemos tener en cuenta dos claves: primero, la elección y secuencia de los aspectos a coeducar, adaptándonos al nivel de maduración de las niñas y niños, y segundo, la selección de los estímulos más adecuados para el abordaje coeducativo.

Los cuatro frentes de la estrategia de intervención⁶.

La estrategia de intervención que se propone deriva del análisis ofrecido en apartados anteriores. Se llama Estrategia Cuádruple (Ferreiro y Díaz, 1996b; Ferreiro et al., 2008a), ya que se compone de cuatro frentes de intervención, que deben ser desarrollados simultáneamente. Dichos frentes corresponden a los tres elementos de las actitudes y a la motivación.

a. Frente afectivo

El objetivo es ayudar a construir (o a reconstruir) el ámbito afectivo, en el marco de la autoestima como vínculo global y esencial de cada persona consigo misma, que condiciona la mayor parte de las actitudes y motivaciones. Consiste esencialmente en que cada criatura se sienta querida, respetada y valorada por lo que es, y no por lo que tiene, o por hacer lo que las demás quieren que haga. Con ello lograremos que confíe en si misma y que gane seguridad, a su vez imprescindibles para que pueda construir la confianza en las otras personas y establezca con éstas vínculos saludables e igualitarios.

El hecho de ganar confianza y seguridad implica que disminuyan los miedos, especialmente a perder el amor de las otras personas, así como la culpa que esto implicaría. Aún así, estos deben abordarse también directamente, para que puedan identificar sus deseos y tomar las decisiones necesarias para satisfacerlos, sin transgredir los derechos de las demás personas, y teniendo en cuenta las consecuencias de sus actos.

Conseguido todo esto, la autoestima aumentará, por haber logrado las metas pendientes y el respeto hacia si misma también, al sentirse sujeto de derecho. A su vez, construirá, vínculos positivos con las demás personas, desde el respeto y el amor, con lo que se cierra un círculo beneficioso y saludable, que contribuirá decisivamente al aumento de la satisfacción y de la felicidad (ver esquema en la

⁶ Debemos tener en cuenta que se trata de una estrategia general de intervención en materia de educación para la igualdad, para la salud y, en general, para la vida. Esto quiere decir que el enunciado de la misma y la descripción de los cuatro frentes es una guía y la indicación es que se aplique a cualquier programa, dinámica o actividad educativa o terapéutica, conforme se señala en las diversas publicaciones que recogen su desarrollo y que aparecen reflejadas en distintos apartados del texto.

imagen 2).



Imagen 2

Para lograr que todo ello sea así, el profesorado deberá cuidar lo que transmite, tanto de un modo explícito como, principalmente, el currículum oculto. Así, garantizará un clima de seguridad y confianza que permita expresar los propios miedos y también las dificultades para conseguir lo que se propone, y estimulará el trabajo cooperativo y solidario para favorecer la ayuda entre iguales. Además, apoyará a niñas y niños en la construcción de su autonomía, estimulándolas a que tomen libremente sus propias decisiones y a que asuman las consecuencias que se derivan de sus actos, excluyendo las culpas y, por

tanto, el malestar que esto comporta.

- b. Frente conductual 1: frustración y desmotivación de los comportamientos desadaptados.

Frustrar los comportamientos desadaptados consiste, sobre todo, en no aceptar las demandas afectivas expresadas de manera desajustada, a través de llamadas de atención o provocaciones de cualquier tipo y esto, en la práctica, consiste en no prestarles atención; es decir, no entrar en ellas cuando se producen. De este modo, quien la emite '*comprobará*' que no consigue su finalidad y su motivación para hacerlas irá disminuyendo, hasta desaparecer.

En cualquier caso es muy importante cuidar el clima de respeto. Esto es, no emitir mensajes de descrédito o de rechazo, ni culpabilizar a quien las emite, porque esto le provocaría un gran malestar y probablemente haría cosas del mismo estilo e incluso más '*graves*' para llamar la atención, además de que quedaría seriamente comprometido el frente afectivo de la estrategia. También debemos estar pendientes de dar una respuesta positiva cuando las demandas se hagan de un modo directo y adaptado, para ayudar a que aumente su motivación hacia este comportamiento comunicacional.

Otra cuestión a cuidar por el profesorado es la de no aceptar las responsabilidades que no le corresponden. Debe promoverse que cada cuál asuma las consecuencias de sus propios actos, apoyando en todo caso a la criatura para que pueda hacerlo y no emitiendo en ningún caso mensajes de reprobación que la hagan sentir culpable, ya que esto, además de provocarle un profundo malestar, la aleja del camino de la responsabilidad. Así, poco a poco, irá construyendo dicha responsabilidad a la par que su autonomía, anticipando las consecuencias de sus actos antes de llevarlos a cabo.

Por último, tomar las medidas necesarias para sustituir la culpa por responsabilidad elimina la frustración asociada con dicha culpa y, en consecuencia, limita la emisión de agresividad, hacia dentro en las niñas y hacia fuera en los niños. Esto, junto con la construcción del respeto hacia si mismas y hacia las demás personas (tal como se explicó en el frente afectivo), contribuirá

a disminuir la desigualdad y a crear vínculos mucho más saludables (en la imagen 3 puede verse el esquema de intervención).



c. Frente conductual 2: construcción y motivación en habilidades alternativas.

Este frente complementa al anterior, en la medida en que las personas necesitamos disponer de nuestros propios recursos para comunicarnos adaptadamente con las demás y establecer nuestras demandas de manera asertiva. Por otra parte, no sería ético desmotivar los comportamientos desadaptados descritos en el punto anterior sin proporcionar alternativas, ya que la criatura, que no sabía comunicarse de otra manera, desmotivada para utilizar aquello que conocía, se queda sin recursos para relacionarse con las demás personas.

Por ello es importante ayudar al alumnado a buscar modelos de comunicación adaptados y estimularlo a experimentar su utilización y comprobar sus resultados que, por otra parte, se debe procurar que sean positivos.

Otra cuestión importante es abordar la respuesta ante la frustración, tanto cuando esta es real, como cuando podemos representarla en situaciones de 'como si' (dramatizaciones, por ejemplo). Debemos ayudar a las niñas a que liberen su agresividad, para que no se vuelva contra ellas mismas, y a los niños a que aumenten su tolerancia ante la frustración y, en cualquier caso, tanto a unas como a otros, a que busquen maneras impunitivas de emitir dicha agresividad (ver imagen 3).

d. Frente cognitivo: estimular la curiosidad e incentivar el descubrimiento.

Tal como comentábamos anteriormente, la curiosidad es el motor fundamental de los procesos de aprendizaje, ya que motiva a satisfacer la necesidad de descubrir el mundo desde el momento en que nacemos. Dejando a un lado la importancia de la curiosidad (y, en consecuencia, su estimulación) en el sistema educativo en general, ya que no es asunto de este artículo, nos centraremos en su relevancia en el ámbito de la coeducación afectivo emocional y sexual.

Si la curiosidad, considerada en términos generales, está sujeta a muchos límites impuestos por el sistema, cuándo ésta motiva el descubrimiento del propio cuerpo, o bien la exploración del propio aparato emocional y de los vínculos afectivos, se enfrenta a una serie de vetos y tabúes impuestos desde la infancia más temprana, que inducen a la criatura a reprimir dicha curiosidad, lo que condiciona el desinterés por descubrir y aprender. Por otra parte, los métodos tradicionales del sistema escolar para la transmisión del conocimiento, nuevamente en auge, agravan el problema y, si hablamos, por ejemplo, de '*charlas sobre sexualidad*', o sobre cualquiera de los asuntos relacionados con los afectos, pueden promover incluso el rechazo hacia el tema, con todo lo que esto significa (Ferreiro et. al., 2002).

Por todo esto, la clave fundamental del frente cognitivo es la de estimular la curiosidad, y animar a la búsqueda y al descubrimiento. Teniendo en cuenta que esta capacidad ya está un tanto cohibida en el momento de la escolarización, más si la intervención coeducativa empieza más adelante, debemos prestar especial atención a este frente, articulando para ello

actividades específicas que permitan explorar y buscar para conocerse mejor a sí mismas y a las demás, y propiciar que deseen continuar descubriendo.

A su vez, en las ocasiones en las que se les proporciona alguna información, conviene tener en cuenta que ésta no debe excluir sus posibilidades de búsqueda, ni de experimentación, ni de crítica, y en modo alguno debe transmitir miedos, tabúes o culpas, que limitarían el proceso de investigación y la propia curiosidad, además de causarles malestar (ver imagen 4).

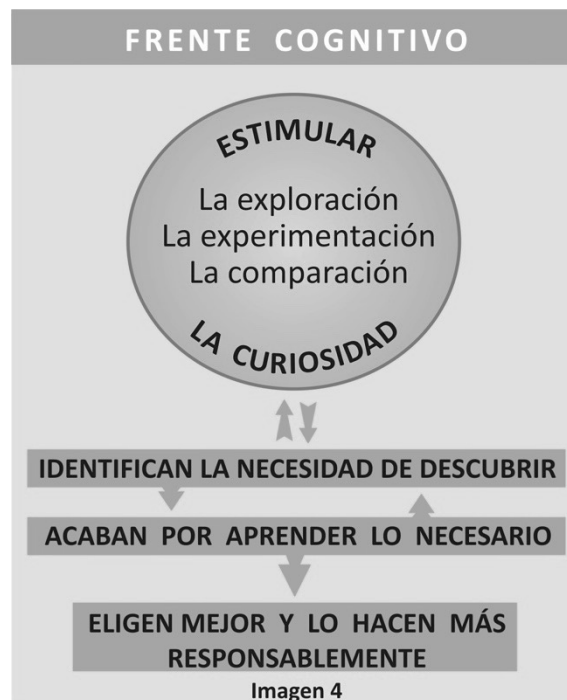


Imagen 4

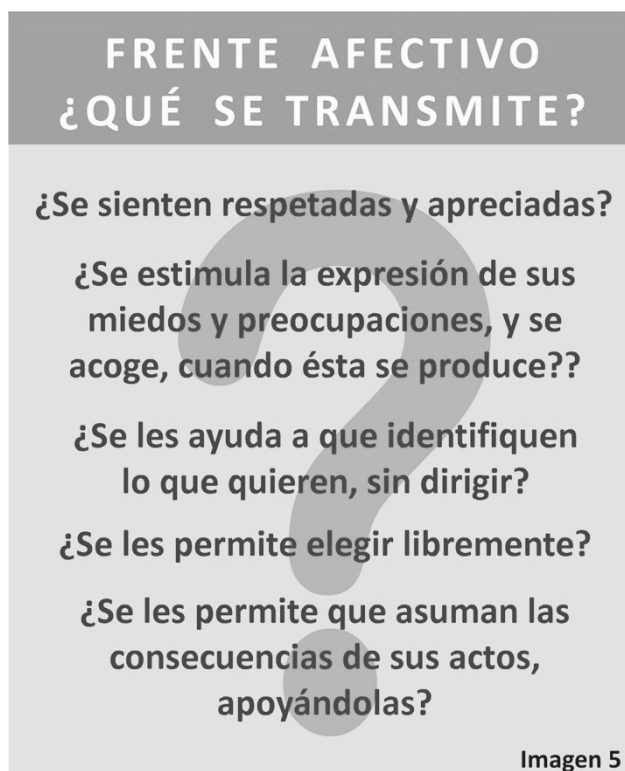
Para que la estrategia de intervención sea efectiva, hay que identificar e instrumentalizar lo que transmite, sobre todo de manera no verbal.

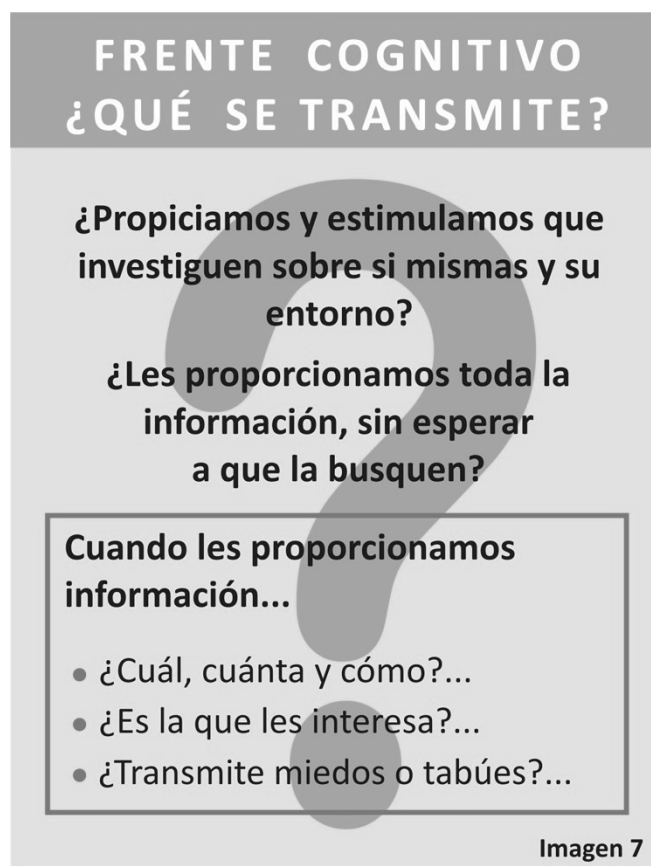
Desde que se estableció la teoría de la comunicación humana (Watzlawick et al., 1981) hay un consenso generalizado en cuanto al valor que tiene un mensaje para quien lo emite y, sobre todo, para quien lo recibe. Así, el elemento verbal – estrictamente lo que se dice- tiene un peso que no supera el 7% de su contenido total. El resto son elementos paraverbales, gestuales, corporales y de uso del espacio, que pueden cambiar o incluso volver a lo opuesto el sentido de lo que decimos. Por otra parte, debemos tener en cuenta que en cada uno de los elementos del mensaje, sobre todo en los no verbales, pero también en los verbales, hay contenidos explícitos y contenidos ocultos, incluso para quien lo

emite (Davis, 1975 y 1989). Así, por ejemplo, el hecho de proporcionar una información concreta, aparentemente '*neutra*', puede llevar implícito un juicio de valor -positivo o negativo- según el aparato paraverbal y no verbal que se utilice para darla y quien lo emite puede ser consciente de ello o no. Es más, el propio mensaje verbal puede llevar también elementos '*ocultos*', que le dan un valor u otro. El propio uso de un lenguaje sexista, sin ir más lejos, transmite una valoración negativa de las mujeres, en la medida en que se excluye su existencia (Moreno, 2013). Otros elementos a tener en cuenta son la sintaxis, la cantidad y el tipo de datos -sobre todo los que se omiten-, el orden de los mismos, la persona verbal que se utilice, etc. (Ferreiro, 2008a).

Todo ello, junto con otros elementos de la dinámica de los centros (organización de espacios, tiempos y jerarquías, diseño del currículum, etc.), constituyen el llamado currículum oculto (Torres, 1991), cuyos elementos conviene identificar e instrumentalizar para que la intervención sea efectivamente coeducativa.

En lo que se refiere a la estrategia cuádruple, es muy importante revisar el currículum oculto en cada uno de los cuatro frentes, para no contradecir aquello que se pretende trasladar al alumnado, al resto del profesorado y a las familias. Para esto, exponemos un resumen de las pautas generales a tener en cuenta, que no son otras que una serie de preguntas que deberán promover la reflexión, recogidas en las imágenes 5, 6 y 7.





Quizás el aspecto más complejo y difícil de llevar a la práctica para el profesorado sea el del control sobre lo que se transmite en el frente conductual, o eso comunican profesoras y profesores cuando asisten a actividades de formación, o piden asesoramiento. Efectivamente, no resulta fácil dar una respuesta adecuada a las llamadas de atención y a las provocaciones. Tampoco lo es no asumir las responsabilidades que no corresponden. Sin embargo es fundamental intentarlo. Se trata de un proceso que requiere de tiempo, reflexión y distancia. En nuestra experiencia profesional, puede lograrse –de hecho se ha logrado en múltiples ocasiones- y resulta altamente beneficioso para el alumnado, para el profesorado y para la educación en general.

8. LOS RECURSOS NECESARIOS

El profesorado, como principal agente en la intervención directa sobre los temas que nos ocupan, necesita recursos para hacerlo de modo efectivo. En primer lugar, porque las propias actitudes de profesoras y profesores ejercen su papel con el alumnado:

“Paralelamente, las opiniones, las creencias, las ideas, las concepciones, las expectativas y las actitudes personales de los profesionales docentes ejercen una gran influencia en el alumnado que las percibe, por lo que resulta de interés indagar en estos aspectos” (Azorín, 2014,p. 160).

En segundo lugar, porque precisamente dichas actitudes, construidas en el rol personal, dificultan seriamente –a veces incluso impiden- tomar la distancia necesaria para desarrollar una intervención más objetiva, desde el rol profesional:

“Detrás de cada persona que participa en la intervención en EpS [educación para la salud], hay una mujer o un hombre. Debemos plantearnos que esta es una cuestión indisociable, porque, si el rol de género ejerce una influencia tan grande en la salud ¿cómo vamos a pensar que no influye decisivamente en el rol profesional? Al fin y al cabo, ser hombre o mujer, desde el punto de vista de la construcción del papel, es consubstancial al desarrollo de ciertas actitudes y conductas y, por lo tanto, involucra el desarrollo de cualquiera de los roles secundarios de la persona, y no cabe duda de que el profesional es uno de ellos” (Ferreiro y Díaz, 1996b,p. 73).

Por lo tanto, el profesorado necesita recursos, en primer término, para construir su rol profesional y, en consecuencia, la distancia y la libertad necesarias para identificar los rasgos de género en su propio ‘yo’, y también qué, cuándo y cómo los transmite, para poder controlar esta transmisión.

Para ello, es previa e indispensable una formación organizada y seria en materia de género, en este caso haciendo especial hincapié en lo referido a los afectos y emociones, y a la sexualidad. Además, dicha formación y reflexión debe continuar en el tiempo.

En suma, el principal recurso se sitúa en la órbita de la formación permanente, con técnicas que induzcan el descubrimiento (Rogers, 1982) y, por supuesto, con la habilitación de los tiempos necesarios.

9. EN RESUMEN: LA COEDUCACIÓN DEBE SER AFECTIVA, EMOCIONAL Y SEXUAL

Como acabamos de comprobar, hay factores que influyen decisivamente en la autolimitación y en la autoexclusión de las niñas y de las mujeres, que difícilmente pueden resolverse con una intervención coeducativa dirigida (solamente) a la construcción de un entorno igualitario en lo que se refiere a la organización de los espacios y de los tiempos, al reparto equitativo de responsabilidades, a la orientación académica y profesional, y a la visibilización de las mujeres en la historia, en la ciencia y en el lenguaje. Todo ello es imprescindible, pero no garantiza por sí solo el éxito de la intervención, si ésta no incluye acciones dirigidas expresamente a la coeducación de los afectos y emociones, y de la sexualidad. Es más, todas las acciones aludidas deben incluir necesariamente la revisión consciente de los elementos afectivos y sexuales que llevan aparejadas, porque:

1. La represión sexual posibilita cualquier sistema de dominación (Reich, 1975). El patriarcado se asienta sobre la subordinación sexual de las mujeres y se mantiene gracias a la represión del deseo, orientación incluida, instituyendo un solo modelo válido para el ejercicio de la sexualidad, de manera que no se admite todo lo que no sea heterosexual y coitocéntrico, intentando anular así cualquier tipo de diversidad (Rodríguez, 2008). Por ello, la coeducación debe ser sexual, con objeto de recuperar el propio deseo, identificar la orientación del mismo y legitimar todas las prácticas de placer, siempre que no extralimiten los derechos de las demás personas.
2. Hay emociones -principalmente la culpa- que influyen decisivamente en la autolimitación de las niñas y de las mujeres, y que se deben abordar expresa e intencionadamente para disminuir su influencia en la identificación de los propios deseos, en la toma de decisiones y en el uso de los propios derechos.
3. La autoestima y la confianza de cada persona en sí misma son la base para la construcción de vínculos afectivos saludables también con las

demás, y son el motor de la seguridad, la autonomía personal y la responsabilidad (Neill, 1980). Por tanto, deben ser abordadas desde la perspectiva del género, para así equilibrar los excesos de unos frente a las carencias de otras, y lograr vínculos y relaciones saludables entre las personas.

4. La intervención en coeducación afectiva, emocional y sexual debe atravesar el currículum de un modo real, empezando por revisar el currículum oculto de la organización del centro, de los textos e imágenes que se utilizan, de la orientación académica y profesional, del lenguaje y del uso de los espacios y de los tiempos, pero también debe ser abordada de un modo explícito a través de actividades que ayuden a reflexionar sobre ello, y a identificar y excluir los elementos perturbadores que nos autoimponemos desde la infancia, sin ser conscientes de ello.
5. La intervención del profesorado es fundamental en este sentido y requiere de un proceso de formación inicial y permanente que permita la construcción de recursos profesionales efectivos para la revisión de lo que se transmite, tanto en la relación con el alumnado como con el resto del personal de la comunidad educativa, familias incluidas.

Para ello no basta con una mención a la coeducación en los estudios de Grado, o en el Máster de Educación, o con un par de cursos realizados una vez iniciada la práctica profesional. Se requiere un proceso de reflexión permanente y colegiada, un asesoramiento estable y una evaluación continuada de la práctica educativa.

En este sentido, los poderes públicos deberían garantizar los medios económicos, materiales y humanos para desarrollar dichas funciones, y desde luego, no subordinar el trabajo coeducativo a la burocracia, que conduce a la claudicación de la mayoría y al trabajo de la minoría desde una voluntariedad que lucha contra viento y marea.

En suma, despatriarcalizar la escuela es la clave.

10. BIBLIOGRAFÍA:

- Ackeslberg, Martha (1999). *Mujeres libres. El anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres*. Barcelona: Virus.
- Adler, Alfred (1965). *La psicología individual y la escuela*. Madrid: Losada.
- Alonso Tejada, Luís (1977). *La represión sexual en la España de Franco*. Barcelona: Luís de Claralt Editor.
- Antons, Klaus (1990). *Práctica de la Dinámica de Grupos. Ejercicios y técnica*. Barcelona: Herder.
- Azorín Abellán, Cecilia M^a (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-2, 159-174. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Ballarín, Pilar (2005). El techo de cristal de los estudios de las mujeres. *Crítica*, 55, 923, 53-56.
- Barcia, Demetrio y Rodríguez, Antonio (1974). Autoimagen psicosexual en los adolescentes. *Actas Luso-Esp. Neur. y Psiq.*, 4, 74, 269-290.
- Barrachina, Marie Aline (1991). Ideal de la mujer falangista. Ideal falangista de la mujer. EN Varias Autoras, *Las mujeres y la Guerra Civil Española 11* (pp. 211-217). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer y Ministerio de Cultura-Dirección de los Archivos Estatales.
- Bauleo, Armando [coord.] (1975). *Psicología y Sociología del grupo*. Madrid: Fundamentos.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Benjamín, Jessica (1996). *Los lazos del amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, John (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Carmona, Ángela (2004). *Rosas y espinas. Álbum de las españolas del siglo XX*. Barcelona: Planeta.
- Castilla del Pino, Carlos (1973). *La culpa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortada Andreu, Esther (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer.
- Davis, Flora (1975). *El lenguaje de los gestos*. Buenos Aires: Emecé.

- Davis, Flora (1989). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Díaz Fuentes, José Manuel (1995). República y primer franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria, 1930-1950. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 3, 23-40.
- Dio Bleichmar, Emilce (1995). *La depresión en la mujer*. Madrid: Temas de hoy.
- Ferreiro Díaz, Lola; Rodríguez López, Antonio; Domínguez Santos, María Dolores (1996a). *Adolescentes galegos. Indicadores de risco de comportamento disocial*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Sanidade.
- Ferreiro Díaz, Lola y Díaz Anca, M^a Jesús (1996b). Educación para la Salud. EN VV.AA., *La Coeducación, ¿transversal de transversales?* (pp. 47-48). Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer).
- Ferreiro Díaz, Lola [coord.] (2002). *Temas Transversais e Educación de Actitudes. Proposta para unha intervención integral a propósito da prevención da infección polo VIH-SIDA*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade e Consellería de Educación e O.U.
- Ferreiro Díaz, Lola; Díaz Anca, Chus; Docampo Corral, Gloria y Louzao Campos, M^a José (2008a). *Coeducación afectivo-emocional e sexual*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade e Consellería de Educación e O.U.
- Ferreiro Díaz, Lola (2008b). Género, salud sexual y actitudes hacia el riesgo. En VV.AA. *Congreso internacional SARE "Masculinidad y vida cotidiana"* (pp. 83-132). Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer).
- Ferreiro Díaz, Lola (2009). Unha introdución á loita polos dereitos reprodutivos. En VV.AA. *O dereito a decidir. Situación actual e alternativas á despenalización do aborto* (pp. 11-26). A Coruña: Marcha Mundial das Mulleres e Concellaría de Mocidade, Solidariedade e Normalización Lingüística.
- Freud, Anna (1993). *El yo y sus mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós.
- Freud, Sigmund (1978). *El "yo" y el "ello"*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fromm, Erich (1974). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI.
- García Gómez, Teresa (2006). La violencia simbólica: mecanismo de "auto-exclusión" de las maestras en los cargos directivos. *Kikirikí. Cooperación educativa*, 81, 50-57.
- Hyde, Janet Sh. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Jung, Carl G. (1970). *Los complejos y el inconsciente*. Madrid: Alianza.

- Jung, Carl G. (1981). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Madrid: Horas y Horas.
- Lerner, Gerda (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- López, Félix y Fuertes, Antonio (1996). *Para comprender la sexualidad*. Pamplona: Verbo Divino.
- Marchesi, Álvaro [coord.] (1992). *Cajas Rojas. Áreas Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mitchell, Juliet (1982). *Psicoanálisis y feminismo. Freud, Reich, Laing y las mujeres*. Barcelona: Anagrama.
- Miller, Alice (1998). *El saber proscrito*. Barcelona: Tusquets.
- Montero García-Celay, Marisa (2009). El patriarcado: Una estructura invisible, *Género con Clase*, 1-III. Recuperado de: <http://generoconclase.blogspot.com/2009/03/el-patriarcado-una-estructura-invisible.html>
- Moratalla Isasi, Silvia y Díaz Alcaraz, Francisco (2008). La Segunda Enseñanza desde la segunda República hasta la Ley Orgánica de Educación. *Ensayos*, 2008, 23, 283-305
- Moreno, Jacob L. (1978). *Psicodrama* (4ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Moreno Llana, María Antonia (2013). *Queremos Coeducar*. Avilés: Centro de Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente
- Neill, Alexander S. (1980). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Reich, Wilhelm (1975). *La revolución sexual*. Barcelona: Barral.
- Roca i Girona, Jordi (1996). *De la pureza a la maternidad. La construcción del género femenino en la postguerra española*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Rodrigáñez Bustos, Casilda (2008). *La sexualidad y el funcionamiento de la dominación. La rebelión de Edipo IIª parte*. Murcia: Casilda Rodrigáñez.
- Rodríguez López, Antonio (1973). *Estudio de la relación entre las imágenes parentales y las tendencias agresivas en los adolescentes* [tesis doctoral]. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago – Facultad de Medicina.
- Rodríguez López, Antonio; Mateos Álvarez, Raimundo (1989). Agresividad, violencia e hábitat en Galicia. *Siso Saúde*, 14, 30-43.

- Rodríguez, Antonio; Domínguez, M^a Dolores; Mateos, Raimundo; Ferreiro, Lola; Mazaira, José A. (1992). *Suicidio e Saúde Mental, en Violencia e Saúde Mental* (pp. 229-292). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Sanidade.
- Rogers, Carl R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Blanco, Laura (2007). El anarcofeminismo en España: las propuestas anarquistas de mujeres libres para conseguir la igualdad de géneros. *Foro de Educación*, 9/2007, 229-238.
- Sau Sánchez, Victoria (1996). Construcción de la identidad personal y la influencia del género. EN *La coeducación, ¿transversal de las transversales?* (pp. 11-20). Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE – Instituto Vasco de la Mujer.
- Spitz, Rene A. (1975). *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Torres, Jurjo (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Urruzola, María José (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet y Jackson, Don (1981). *Teoría [pragmática] de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.