

D E S U R A N O R T E

# VIDAS PARALELAS DE LAS MUJERES

Guía didáctica de Educación  
para el Desarrollo



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE EL DESARROLLO Y LA ECONOMÍA INTERNACIONAL  
NAZIOARTEKO EKONOMIA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTOA  
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA



D E S U R A N O R T E

# VIDAS PARALELAS

## DE LAS MUJERES



Guía didáctica de Educación  
para el Desarrollo



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE EL DESARROLLO Y LA ECONOMÍA INTERNACIONAL  
NAZIOARTEKO EKONOMIA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTOA  
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Autor@s: *Miguel Argibay*  
*Gema Celorio*  
*Juan José Celorio*

Edita: **Hegoa.** Instituto de Estudios sobre el Desarrollo  
y la Economía Internacional de la UPV/EHU

Colaboran: **S.E.C.I.P.I.** Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional  
y para Iberoamérica

**Comisión de las Comunidades Europeas**  
Dirección General VIII - Bruselas

Diseño y Maquetación: Marra

Imprime: Berekintza, S.L.

I.S.B.N.: 84-89916-01-2

Depósito Legal: xxxxxxx

# índice

PRESENTACIÓN	5
--------------	---

## I. PRIMERA PARTE. TEORÍA

1. Introducción	9
2. El enfoque de Género en el Desarrollo y la Cooperación	13
3. La perspectiva de Género en las Ciencias Sociales	21
4. Educación para el Desarrollo y Coeducación	27

## II. SEGUNDA PARTE. PRÁCTICA

Presentación	37
Bloque I. La cuestión sexo-género	43
Bloque II. La perspectiva de Género en el Desarrollo. Aspectos críticos	69
Bloque III. Expresión y Comunicación	103
Evaluación	117
Glosario	121
Bibliografía	125



# Presentación

*“La historia de las mujeres es, en cierto modo, la de su acceso a la palabra”*

*Michelle Perrot-Georges Duby (1993)*

La invisibilidad de las mujeres está tan incorporada a nuestra vida cotidiana que, en todo acto social, se considera normal que la mujer esté supeditada al varón. Así, por ejemplo, en un concesionario de coches el vendedor se dirige siempre al hombre, salvo que comente los aspectos estéticos de la máquina. Para obtener un crédito, muchos bancos y casas comerciales solicitan la firma del marido, del padre o del hermano como si la autonomía -económica y de madurez personal- de la mujer nunca fuese suficiente para despejar la permanente sospecha de su minoría de edad.

Así, por ejemplo, en el año 1998, en un país desarrollado como España, en una comunidad de vecinos puede encontrarse que vivan dos viudas que hace ya muchos años dieron sepultura a sus respectivos maridos y, sin embargo, sean los “ilustres varones” quienes figuren en el nuevo telefonillo del portal y en los buzones de la casa donde se suele indicar quiénes son las personas o las familias que allí habitan. Ellas no constan estando vivas y ellos figuran aún después de muertos.

Estos absurdos son extrapolables a miles de situaciones de la vida pública o privada de las personas de todas partes del mundo. Ocurre con frecuencia que se elabora un proyecto de formación profesional de mujeres campesinas sin consultar previamente a esas mujeres, sin conocer a fondo su realidad, entregando los fondos y la dirección del proyecto a un hombre cuyo nivel profesional y de comprensión de la cuestión de género es inversamente proporcional a sus aires de superioridad.

Mientras se prepara el proyecto, “Ellas” son sólo un pretexto, unas entidades nebulosas que justifican los desvelos de distintos hombres y de distintas instituciones. Cuando llega la hora de gestionar, ellas adquieren una visibilidad fantasmal. Son las ingenuas almas que otros administran. Cuando hay que contar alubias, sudar, trabajar, entonces su presencia se hace una realidad tangible. Ellas trabajan, generan desarrollo local y él, Director, firma y cobra.

“VIDAS PARALELAS”, es una guía didáctica, cuya mayor aspiración consiste en hacer que las contribuciones socio-económicas y culturales de las mujeres de todo el mundo sean visibles a los ojos de docentes y estudiantes.

También “VIDAS PARALELAS”, es un instrumento para educar, concienciar a chicos y chicas, pero que se propone, especialmente, contribuir a que las chicas nunca más tengan que tomar prestados los modelos de héroes masculinos, del pasado o del presente, ni que se las conozca por ser hijas de su padre, hermanas de sus hermanos, mujeres o viudas de sus maridos (Anderson y Zinsser, 1991.), sino que tengan la posibilidad de construir su propia imagen basada en la firmeza del conocimiento y en la autoestima.

Por su temática y por el público al que va dirigida, “VIDAS PARALELAS”, se convierte, indirectamente, en un homenaje a la mayoría del profesorado de nuestro país, formado por mujeres; lo que debería concienciar a la sociedad haciéndole caer en la cuenta de que, como en la trilogía de Josefina Aldecoa, la transmisión de la cultura es una acción que se conjuga en femenino.





# I. PRIMERA PARTE

## TEORÍA

1. **Introducción**
2. **El enfoque de Género en el Desarrollo y la Cooperación**
3. **La perspectiva de Género en las Ciencias Sociales**
4. **Educación para el Desarrollo y Coeducación**



# 1. Introducción

Cuando en 1989 Hegoa decidió abordar el espacio de la Educación para el Desarrollo, creó un equipo de trabajo, especialmente dedicado a ese campo educativo, cuya primera tarea consistiría en diagnosticar el tratamiento que recibían el desarrollo, la interculturalidad, la violencia, el Tercer Mundo y la cuestión de género, en la formación de estudiantes de la Comunidad Autónoma Vasca y del Estado español.

El resultado evidenció la invisibilidad de las mujeres en la narración histórica de la mayoría de los textos de Ciencias Sociales y el ocultamiento de sus aportaciones al desarrollo y al devenir de las sociedades de todos los tiempos. Estas conclusiones daban cuenta del escaso rigor científico y pedagógico presente en el conocimiento académico, además de ser un indicador poco halagüeño del papel social que ésta y otras sociedades pretenden reservar a las mujeres.

Mucho antes de que Hegoa detectara estas carencias, las mujeres habían iniciado el análisis del sexismo o el androcentrismo en la sociedad y en las ciencias (Sau, 1981; Moreno, 1986) y habían hecho sólidas propuestas pedagógicas para igualar las oportunidades de chicos y chicas. (Salas, 1993).

Sin embargo, aunque la Coeducación tiene una importantísima trayectoria en la formación de docentes y alumnado de este país, y aunque ha mejorado el tratamiento educativo de la igualdad de oportunidades entre los sexos, no se han producido grandes cambios en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Domínguez Prats, 1982. Hidalgo Villaroya, 1996) o de otras áreas de conocimiento, a las que aún se les hace cuesta arriba incorporar la perspectiva de género a su programación habitual.

El encuadre del Desarrollo, de la Cooperación Internacional, permite abordar el análisis de género en sociedades diversas, describir y comparar los roles sociales de mujeres y hombres, así como las funciones económicas, políticas o culturales atribuidas a cada sexo en la construcción del desarrollo integral de distintas comunidades humanas. La coeducación, por su parte, aporta la estructura conceptual y analítica de la situación de las mujeres para fortalecer la creación de un nuevo marco teórico para la pedagogía y para la didáctica de las distintas áreas de conocimiento.

La combinación de ambas corrientes hace comprensible la red de fino hilo que une la continua negación de aquella "habitación propia", que reclamaba Virginia Woolf, con la desaparición de 100 millones de mujeres denunciada por Amartya Sen, con las formas de exclusión y humillación que padecen las mujeres de todo el mundo que sufren la violencia doméstica, que son las más castigadas en las guerras, o que forman parte del 70% de la humanidad más pobre y desprotegida del planeta.

Aún más importante es que entre ambas iluminan el escenario donde actúa ese 50% de la humanidad que produce bienes aunque no figura en el PNB, que contribuye a la ciencia aunque apenas se la mencione, que hace aportes decisivos en el mundo de la música, la literatura, las bellas artes, que es el núcleo de la solidaridad comunitaria, que hace posible el desarrollo y que juega un papel determinante en la transmisión cultural de generación en generación.

Con este enfoque de Género y Desarrollo, hemos elaborado "Vidas Paralelas" para colaborar en esa tarea de producción de materiales que, más que mostrar modelos acabados, presentan posibles líneas de intervención docente y propuestas sugerentes para trabajar con el alumnado.

## La estructura general

Facilitar la labor del profesorado en el aula constituye la finalidad de esta guía didáctica, pero también responde al objetivo de ofrecer un marco coherente con planteamientos transversales que permita generar en el alumnado un conocimiento crítico de la realidad y sea de utilidad para su formación. La estructura se basa en propuestas de trabajo participativo, y en unas formas de enseñanza-aprendizaje en las que el alumnado no es un receptor pasivo sino que se encuentra inmerso en procesos de búsqueda, de formulación de hipótesis e ideas propias, de investigación-acción.

La Guía "VIDAS PARALELAS" está concebida desde un enfoque global que permite interrelacionar las propuestas de distintas líneas transversales y, en particular, de la Educación para el Desarrollo y la Coeducación. Muchas de sus propuestas pueden ser utilizadas en distintas áreas de conocimiento o en trabajos de educación no formal.

Los criterios generales que orientan este material se sintetizan en los siguientes enunciados:

- **Enfoque:** la perspectiva de género en las ciencias sociales y en el desarrollo.
- **Objetivo:** Hacer visible la contribución de las mujeres al desarrollo social, cultural y económico de sus comunidades respectivas.
- **Contenido:** Las mujeres del mundo. Datos generales. Casos específicos. Relaciones Norte-Sur, pobreza, cooperación, paz y derechos humanos. Situación de las mujeres en diferentes contextos y en relación con distintos ámbitos: privado-público, urbano-rural.
- **Etapas:** Segundo ciclo (14-16) de Educación Secundaria Obligatoria.
- **Área:** Ciencias Sociales.
- **Actividades:** dinámicas, participativas y pautas de evaluación para valorar el trabajo docente, el del alumnado y el propio proceso didáctico.

La Guía se divide en dos partes.

## I. Primera Parte

1. Introducción.
2. El enfoque de género en el Desarrollo y la Cooperación.
3. La perspectiva de Género en las Ciencias Sociales.
4. Educación para el Desarrollo y Coeducación.

La primera parte, de contenido teórico, describe el panorama de la situación de las mujeres de hoy, en el desarrollo, la cooperación, en las relaciones interculturales de un mundo interdependiente. También se presenta una breve reflexión teórica sobre la creciente importancia de la perspectiva de género en las ciencias sociales. Por último, se muestra cómo concebimos la simbiosis pedagógica de la Coeducación con la Educación para el Desarrollo, que es el eje central de esta propuesta. Así veremos cómo construir un discurso que integre la perspectiva de género en el desarrollo y que nos permita apostar por un desarrollo humano sostenible más justo y solidario con distintos colectivos y pueblos del planeta.

## II. Segunda Parte

Presentación.

Bloque I. La cuestión sexo-género.

Bloque II. La Perspectiva de Género en el Desarrollo. Aspectos críticos.

Bloque III. Expresión y Comunicación.

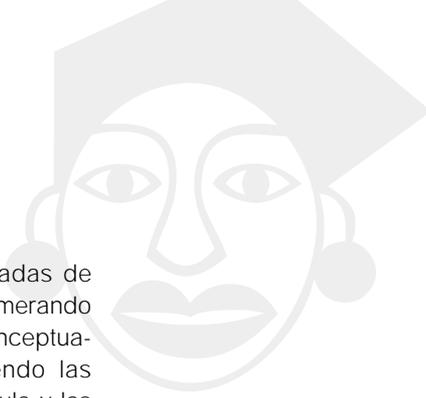
Evaluación.

Glosario.

Bibliografía.

La segunda, de contenido práctico, plantea las propuestas didácticas que permitirán detectar las ideas previas del alumnado y la reflexión sobre la perspectiva de género para generar desde ellas mayor conocimiento de la situación de las mujeres y de su relación con los problemas del desarrollo.

Las propuestas concretas de trabajo son suficientemente abiertas como para que el profesorado pueda adaptarlas o reestructurarlas en función de sus necesidades y de sus propios intereses.



Las ejemplificaciones se presentan estructuradas de una forma similar a una Unidad Didáctica. enumerando los objetivos, seleccionando los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), ofreciendo las estrategias didácticas, los materiales para el aula y las pautas de evaluación, que en conjunto dibujan un plan de intervención para el profesorado.

## Estructura teórica y metodológica

- Siguiendo las últimas corrientes que abordan las Ciencias Sociales desde una perspectiva de Género (Nash, 1982; De Barbieri, 1992; Méndez, 1993, Bernabó, Minguzzi, 1996), no vamos a insistir demasiado en las etapas históricas tradicionales sino en los ámbitos sociales -vida privada, vida pública- en los que se desenvuelven mujeres y hombres.
- Aunque también haremos alusión a mujeres destacadas, preferimos centrar el trabajo en las múltiples situaciones, de la vida de campo o de ciudad, compartidas por la gente corriente.
- También pondremos el acento en los aspectos positivos más que en los negativos.
- Si bien hemos de señalar o denunciar las injusticias o desigualdades que afectan al colectivo femenino en distintas partes del mundo, no se presentará a las mujeres como víctimas pasivas.
- Las mujeres serán presentadas como protagonistas activas, como colectivo que contribuye con su trabajo y sus conocimientos a distintos sectores de la economía, de las ciencias, de las artes en igual o mayor medida que los varones.





Foto: M'Angel Manovell

## 2. El enfoque de género en el desarrollo y la cooperación

*“La discriminación de género es la principal causa de pobreza ya que, de una manera u otra, impide a cientos de millones de mujeres recibir la educación, formación, los servicios médicos, cuidados infantiles necesarios, así como obtener el status legal para poder escapar de la situación de pobreza en la que se encuentran”.*

*Jodi L. Jacobson (1994)*



## Los Orígenes. Aportes del feminismo

Los primeros movimientos organizados de mujeres, que surgieron en las sociedades occidentales, fueron los que se reunieron en torno a la lucha por la obtención del sufragio femenino acorde con las doctrinas liberales, que reconocían la necesidad de conceder derechos civiles y políticos a toda la ciudadanía sin distinción de sexo.

El proceso se alarga en el tiempo y, en muchos casos la obtención de estos derechos forma parte de la historia más reciente de buen número de países. Basta echar un vistazo a las fechas en las que se reconoce a las mujeres el derecho de voto en algunos países considerados desarrollados: España y Portugal (1931), Francia (1944), Italia (1945), Suiza (1971), para darnos una idea de la lentitud con que la sociedad va asumiendo algunos principios que hoy se reconocen básicos e ineludibles.

Las primeras décadas del siglo XX se consideran la primera etapa de un feminismo incipiente que reclama la igualdad entre hombres y mujeres y que mira al futuro con confianza. Sin embargo, ese optimismo que se había afianzado con la incorporación masiva de las mujeres al ámbito productivo en los periodos de guerra se eclipsa con el resurgimiento de sociedades conservadoras tras la II Guerra Mundial que reafirman la visión de las mujeres como esposas, madres y amas de casa.

A partir de los años 60, en correspondencia con el surgimiento de una cultura contestataria y reivindicativa en muchos terrenos, el movimiento feminista retoma su actividad en frentes que van desde la reflexión política a la liberación sexual. Son años de intensos debates en los que se aprecian distintos enfoques teóricos que dan cuenta de la heterogeneidad presente en el movimiento feminista. Feminismo socialista, reformista, feminismo de la igualdad, de la diferencia, ecofeminismo, son algunas de las corrientes que expresan la diversidad de proyectos ideológicos y políticos que englobamos bajo el término genérico de feminismo.

Pese a las diferencias que existen entre estas corrientes y aún a riesgo de simplificar, intentaremos resumir algunas de las aportaciones más relevantes del movimiento feminista al pensamiento social.

- Las preocupaciones iniciales de los movimientos organizados se centraban básicamente en la lucha contra la discriminación de las mujeres en la práctica social y en la identificación de los mecanismos que han sustentado su subordinación. A la actividad, entonces,

del feminismo como movimiento social hay que unir sus esfuerzos por construir un **cuerpo teórico** capaz de reinterpretar los fenómenos sociales a la luz de la perspectiva de género.

Se destaca así el concepto de **patriarcado** entendido en sentido amplio como “la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños de la familia y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general. Ello implica que los varones tienen el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres de acceder a él”. (Lerner, 1990). El patriarcado, se ha apoyado en las diferencias biológicas existentes entre los sexos, y, en función de ellas, relegado a las mujeres a la reproducción. Ha constituido el marco dentro del que se han concebido y practicado las desiguales e injustas relaciones sociales, familiares, económicas y políticas entre hombres y mujeres.

La teoría feminista se ha encargado de desmontar las premisas “científicas” que supuestamente justificaban la existencia de este orden natural, resituando el papel de las mujeres y reclamando la igualdad. No la formal que se otorga pero no se practica, ni aquella que propone la identificación con un tipo de cultura masculina que ha sido la portadora de pautas de dominación, sino aquella otra que vayamos construyendo en la medida en que seamos capaces de liberar las mentes del pensamiento patriarcal y androcéntrico para construir un mundo más justo para mujeres y hombres libre de dominaciones y jerarquías.

Otra interesante aportación que debemos al feminismo es la identificación del **sistema sexo-género** y, dentro de él la clarificación previa de tales conceptos, que a menudo son utilizados como equivalentes, dando lugar a interpretaciones erróneas. Mientras que el sexo es una categoría biológica, el género es una categoría social, es una atribución cultural de lo que se considera apropiado para cada sexo en una sociedad determinada e incluye sistemas de valores, papeles y comportamientos. El sexo es natural, el género es construido y por lo tanto modificable. “El sistema sexo-género (término introducido por Gayle Rubin) se refiere al sistema institucionalizado que asigna recursos, propiedades y privilegios a las personas de acuerdo con el papel de género que culturalmente se define”. (Lerner, 1990).

- El género se convierte así en una categoría de análisis que facilita la reelaboración teórica. A través de ella se iniciaron, en los años ochenta, los **estudios sobre las mujeres** que tantos datos nuevos han facilitado y tan necesarios han resultado para buscar un nuevo marco interpretativo que contribuya a su emancipación. La influencia de la teoría feminista alcanza al ámbito académico y provoca una fuerte sacudida en el mundo de

la investigación científica, no sólo porque significa contemplar dimensiones ignoradas hasta entonces (historia de la vida cotidiana p.e.) sino, sobre todo, porque desafía las estructuras teóricas y metodológicas existentes hasta entonces y desvela el androcentrismo desde el que fueron construidas.

- El feminismo es un proyecto político, una propuesta de cambio social que implica la transformación de los sistemas de creación y reproducción de los poderes sociales en términos de justicia y equidad, (Lagarde, 1996), que revaloriza los aspectos positivos de la condición femenina y destaca sus efectos beneficiosos para las relaciones sociales, (Sabaté, Rodríguez y Díaz, 1995) y que plantea un futuro más humano en el que la superación de los mecanismos de subordinación y desigualdad dé paso a sociedades más justas, libres y solidarias.

## El Apartheid más grande del mundo

En los últimos tiempos estamos asistiendo a una serie de rápidos cambios políticos, sociales y económicos cuyas consecuencias no somos del todo capaces de evaluar, pero cuyos efectos se dejan sentir en diferentes regiones del planeta. Cambios de fronteras, crisis económica, reordenamiento de mercados, transformaciones en los flujos financieros, problemas ecológicos, conflictos étnicos, aumento de la pobreza en casi todas las sociedades, etc., son fenómenos que no hacen sino situar en primer plano la complejidad del debate sobre las mujeres y el desarrollo.

La gravedad de los hechos pone en entredicho las visiones simplistas que situaban en el crecimiento económico el reto fundamental para alcanzar un cierto nivel de bienestar o que proponían las políticas de cooperación como un poderoso instrumento para lograr los cambios necesarios.

Si bien en los grandes foros de debate sobre las mujeres y el desarrollo ha habido muchas discrepancias, también ha habido unanimidad en resaltar el interés de los datos que reflejan las carencias que sufren las mujeres en todo el mundo. Si obviamos las lógicas diferencias regionales que hacen que determinadas situaciones sean más o menos graves, según de qué país o sociedad estemos hablando, podemos ofrecer algunos datos que dan cuenta de las situaciones de injusticia y desigualdad en las que se desarrolla la vida de muchas mujeres, especialmente en los países empobrecidos.

- **Pobreza.** De los 1.300 millones de pobres que hay en el mundo el 70% son mujeres. Hablamos de “feminización de la pobreza” para referirnos al creciente impacto que este tiene sobre las mujeres, un sector más vulnerable porque la persistencia de prácticas discriminatorias le afecta de forma directa.

Las mujeres tienen mayores responsabilidades familiares, perciben menos ingresos, cobran salarios más bajos que los hombres, el acceso a los recursos es menor. Sus condiciones de vida, en general, han sufrido un importante deterioro en los últimos años.

Las políticas de ajuste estructural impuestas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial encaminadas a reducir la deuda externa han tenido graves efectos en la vida de las mujeres: en el sector agrario se profundiza la polarización entre agricultura de subsistencia (feminizada) y agricultura de exportación (masculinizada). El trabajo doméstico y reproductivo -responsabilidad total y exclusiva de las mujeres- condiciona su incorporación al trabajo productivo remunerado en condiciones de mayor precariedad (p.e., alta participación en el sector informal peor pagado y sin protección laboral). Los recortes en gastos sociales -guarderías, comedores, ayudas al transporte, a la vivienda, etc.- tienen efectos más negativos en el caso de las mujeres y aumentan la dureza del trabajo reproductivo. (Sabaté, Rodríguez y Díaz, 1995).

- **Educación.** “Unos 100 millones de infantes, de los que por lo menos 60 millones son niñas, carecen aún de acceso a la enseñanza primaria, y más de las dos terceras partes de los 960 millones de personas analfabetas adultas del mundo son mujeres” (Párr. 70 de la Plataforma de Acción).

El acceso a los diferentes niveles educativos es un factor básico para combatir la pobreza. Limitar las posibilidades de formación de las mujeres no sólo viola uno de los derechos fundamentales de cualquier persona sino que además reduce las posibilidades de controlar sus propias vidas y restringe su capacidad de intervención política, social y económica en condiciones óptimas.

“La discriminación educativa de las niñas significa, por ejemplo, la pérdida de una serie de oportunidades de progreso humano y económico. Durante muchos años y en muchos países, se ha demostrado la asociación entre la educación de las mujeres y una mayor confianza para adoptar nuevas actitudes, una mayor propensión a utilizar los servicios sociales, una mayor capacidad de obtención de ingresos, mejoras en la atención y nutrición infantiles, la aceptación de la planificación familiar, la reducción del número medio de hijos por mujer y la alfabetización de la siguiente generación”. El progreso de las naciones, UNICEF (1993).

• **Economía y trabajo.** Las mujeres participan en la economía a través del trabajo reproductivo y productivo y trabajan más horas que los hombres en casi todas las sociedades. En África y Asia se estima esta diferencia en unas 13 horas más semanales, en América Latina unas 6 horas, en Japón 2, en Europa occidental entre 5 y 6 y en Europa Oriental la diferencia se eleva hasta las 7 horas (El progreso de las naciones. UNICEF, 1993). Respecto del trabajo reproductivo, hay que tener en cuenta que "la mayoría de aquellas actividades que crean y protegen la vida, que garantizan la supervivencia de la especie humana y la naturaleza, están invisibles en la economía nacional: no cuentan en las estadísticas del producto nacional bruto porque no son remuneradas y no aparecen en el mercado oficial de bienes y servicios". (Märke, 1996).

En efecto, el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (1990) resaltaba esta situación, al plantear cómo aumentaría en un 33% el producto bruto mundial si se contabilizara el trabajo en el hogar y en el cultivo agrario que en muchas partes del mundo corresponde a las mujeres.

En los países empobrecidos, las mujeres constituyen el 80% de la mano de obra campesina, pero sólo un 1% es propietaria de la tierra. La mayoría tiene graves dificultades para acceder al capital, al crédito, a la tecnología y a otros medios de producción que les permitiría mejorar su nivel de vida y el de su familia. Buena parte de la participación de las mujeres en la economía se sitúa dentro de las actividades no monetarizadas que, sin embargo, son claves para la supervivencia de la comunidad.

Todo el trabajo reproductivo, la participación en el sector agrario (cuidado del ganado y agricultura de subsistencia) y muchas actividades manuales (moler grano, hilar, tejer, alfarería) se destinan directamente al autoconsumo familiar. La FAO y la ONU valoran en torno al 50% la aportación que las mujeres de todo el mundo hacen a la producción de alimentos. Si hiciéramos discriminación regional observaríamos cómo, en algunos casos, ese porcentaje se eleva hasta el 80% (caso del África Sub-Sahariana).

Cuando las mujeres logran acceder a los sectores de economía formal, tienen que superar toda una serie de trabas discriminatorias y, lo hacen en condiciones de desigualdad en lo que respecta a contrataciones, remuneración -los salarios son entre un 30% y un 40% más bajos que los de los hombres-, garantías sociales y laborales, etc. (Felipe y Rodríguez, 1996).

• **Salud.** Derechos sexuales y reproductivos. La salud, física y mental, entendida en el sentido más amplio constituye otro de los derechos básicos de las

personas. Sin embargo, también en este caso la desigualdad de género deja su huella. Las discriminaciones que sufren las mujeres en materia de salud son muy numerosas y, en muchos casos, ponen en peligro sus vidas.

La reproducción no representa el único riesgo para la salud de las mujeres, también lo son las deficiencias nutricionales, la violencia, las enfermedades de transmisión sexual y la pobreza. (Antolin, 1997).

Las cifras nos muestran de nuevo la cara más dramática de la realidad: cada año 585.000 mujeres mueren por causas relacionadas con el embarazo; 70.000 pierden la vida como consecuencia de abortos realizados en malas condiciones. Entre 120 y 150 millones de mujeres desean limitar o espaciar sus embarazos pero carecen de información y medios para hacerlo. En muchos países, seis de cada diez mujeres padecen una enfermedad de transmisión sexual. No existen cifras sobre los casos de violencia sexual y el maltrato, pero se considera que van en aumento. (Estado de la Población Mundial, 1997).

Los derechos sexuales y reproductivos que son considerados derechos humanos, pese a las reticencias de algunos países y del Vaticano a aceptar las consecuencias que se derivan de tal afirmación, fueron objeto de atención en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994). Allí se señalaron como principales derechos:

- Derecho a la salud sexual y de la reproducción.
- Derecho a adoptar decisiones con respecto a la procreación.
- Derecho a condiciones de igualdad y equidad de hombres y mujeres.
- Derecho a la seguridad sexual y de la reproducción.

El reconocimiento de tales derechos es esencial para mejorar la calidad de vida de las mujeres y hacer posible su participación en todas las esferas de la vida pública y privada.

## Nuevos foros, viejos debates

Los estudios sobre la situación de las mujeres en el Tercer Mundo y de las relaciones entre mujer y desarrollo, recibieron un fuerte impulso tras la celebración en México (1975) de la primera Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer. En ella se propone un Plan de

Acción mundial aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas quienes proclaman el período 1976-1985 Decenio de Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (1976-1985). Por primera vez se insta a los gobiernos a que reúnan información estadística completa sobre la situación de las mujeres y se enuncia como objetivo prioritario la actuación en: cooperación internacional; educación y empleo; familia; vivienda; medios de comunicación; participación política; salud; población; investigación.

Mediado el Decenio, en 1980 la II Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Copenhague (Dinamarca) realiza la evaluación de las medidas acordadas en México y adopta un nuevo Plan de Acción para la segunda mitad de la década que prioriza las acciones en las áreas de salud, educación y empleo. Los acuerdos establecidos en estas reuniones se basaban en la confianza de que el crecimiento económico acelerado acarrearía un mayor bienestar para las mujeres y una creciente participación de las mujeres en el desarrollo social y económico de sus países.

Sin embargo, el balance que se hizo en la III Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre la Mujer, que tuvo lugar en 1985 en Nairobi (Kenya), constató el empeoramiento progresivo de las condiciones de vida de muchas mujeres del Tercer Mundo observado en el descenso de los ingresos y recursos controlados, en las dificultades de acceso a la educación, en la escasa atención a su salud, aumento de la pobreza, etc.

En la conferencia de Nairobi se identificaron los principales obstáculos que impedían la igualdad y el progreso de las mujeres, entre los cuales se señalaron la permanencia de roles estereotipados; las medidas coercitivas de carácter económico y político impuestas por los estados desarrollados -bloqueos, embargos, deuda-; las sucesivas crisis económicas que empeoraron la situación social de amplias regiones -desequilibrios en los ingresos, desempleo...-; la falta de participación de las mujeres en la planificación del desarrollo y la creciente feminización de la pobreza, agravada por las políticas de ajuste estructural.

En el documento final elaborado en la Conferencia<sup>1</sup> se señalaron las estrategias básicas y las medidas que habría que impulsar para mejorar la situación de las mujeres. De fondo estaba el reconocimiento de que la mejora de las condiciones de vida de las mujeres redundaría en beneficio del conjunto de la sociedad.

<sup>1</sup> *Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer. Serie Documentos nº 4. Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura, 1987.*

Diez años después, en 1995, se celebra la IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre las Mujeres en Beijing (China). En ella se aprueba una nueva Plataforma de Acción que pretende “el establecimiento del principio de que mujeres y hombres deben compartir el poder y las responsabilidades en el hogar, en el lugar de trabajo y, a nivel más amplio, en la comunidad nacional e internacional. La igualdad entre mujeres y hombres es una cuestión de derechos humanos y constituye una condición para el logro de la justicia social, además de ser un requisito previo necesario y fundamental para la igualdad, el desarrollo y la paz”. (Plataforma para la Acción, 1995).

En el documento aprobado se establecen doce áreas preferentes: pobreza, educación, salud, violencia, conflictos armados, economía, poder y toma de decisiones, mecanismos de igualdad, derechos humanos, medios de comunicación, medio ambiente y los derechos de las niñas. Para cada una de ellas se señalan las medidas que habría que adoptar para conseguir una mejora en las situaciones que viven las mujeres.

La Conferencia de Beijing, en opinión de algunas instituciones y personas, significó un avance tanto cuantitativo, participaron 185 delegaciones gubernamentales, como cualitativo, la comunidad internacional reconoce que sólo con la participación de plena y eficaz de las mujeres en todos los ámbitos sociales, políticos, económicos, se puede hablar de logros en términos desarrollo. Se hace especial hincapié en la idea de integrar la perspectiva de género en todas las políticas, programas y proyectos (mainstreaming) y se remarca el concepto de “empoderamiento” (empowerment) de las mujeres. Esto último alude a la potenciación del papel de las mujeres, tanto en el proceso de autoafirmación individual como en aquél tendente a lograr cambios en los mecanismos y relaciones de poder a través de la participación activa de las mujeres en todos los ámbitos.

Sin embargo, también hay voces críticas que dudan del éxito de un encuentro que requiere el compromiso no sólo formal sino efectivo de los gobiernos en la aplicación de medidas concretas que apoyen el Plan de Acción. Teniendo en cuenta que una vez concluida la Conferencia 147 países afirmaron que se negarían a cumplir sus cláusulas en algunas de las materias fundamentales (derechos sexuales, salud reproductora, desigualdad económica, etc.) el impacto de la Conferencia queda en entredicho. (Falcón, 1996).

La validez de las Conferencias, como las que hemos citado, es dudosa puesto que muchos de los acuerdos quedan en papel mojado y sólo ayudan a lavar la cara de los gobiernos que no legislan en estas materias ni apoyan las iniciativas allá firmadas. Sin embargo, juegan un papel importante como foros de encuentro y

debate, de definición de conceptos e impulso de nuevos estudios más afinados. El cumplimiento de los acuerdos debe ser exigido y su ignorancia denunciada. Las distintas Conferencias celebradas han servido para reconocer la labor que vienen realizando tantas organizaciones y movimientos de mujeres en pro de un desarrollo más humano, más justo.

## En el terreno del Desarrollo y la Cooperación

A pesar del largo tiempo transcurrido desde que los gobiernos del Norte comenzaron a destinar fondos a la cooperación al desarrollo, en el que un nutrido número de mentes -masculinas en su mayoría- dedicaran sus esfuerzos a diseñar proyectos y planificar estrategias de intervención para elevar el nivel de vida de las sociedades más desfavorecidas, tenemos que esperar a los años setenta para que se aprecien signos de preocupación por un colectivo que, sin embargo, representa algo más del 50% de la humanidad.

Sin embargo la ceguera de que hablábamos ha impedido a la mayoría de las mujeres del mundo, disfrutar de derechos elementales -educación, salud, trabajo remunerado...- para tener oportunidad de acceder a condiciones de vida más dignas. La situación de las mujeres en el Norte y en el Sur no es la misma pero comparten problemáticas derivadas del fenómeno de la globalización y de unos modelos culturales que, pese a las diferencias, tienen el denominador común de pensar sólo en masculino, y cuyas consecuencias en términos de discriminación, subordinación y opresión se dejan sentir a uno y otro lado del planeta.

Por ejemplo, tanto en los países empobrecidos como en el industrializado Norte, es cada vez mayor la cifra de hogares encabezados por mujeres, alrededor de un tercio del total, cifra que puede alcanzar el 50 y el 90% según regiones (Moser, 1995). Esta tendencia, que no ha dejado de crecer desde los años 70, significa que, bajo su responsabilidad, se encuentra la supervivencia de la familia además de la propia, tarea ardua para quienes tienen menos acceso al crédito, a la propiedad, a la educación, a la salud y al salario justo.

Pero las mujeres no han sido, ni son, espectadoras pasivas en esta representación. Antes bien, ellas han sido las primeras en denunciar las situaciones de injusticias y en buscar estrategias a corto y largo plazo para transformar sus condiciones de vida y buscar otros modelos alternativos. Desde el movimiento feminista a las organizaciones populares, desde foros ins-

titucionales a ONGs, la búsqueda de un futuro basado en términos de justicia e igualdad ha sido el objetivo común que ha aglutinado a tantas mujeres en distintos escenarios a lo largo del tiempo.

Este conjunto de aportaciones del pensamiento feminista ha suscitado debates en todos los campos y afectado, entre ellos, al ámbito del desarrollo. El estudio de Ester Boserup, publicado en inglés en 1970, fue pionero. En él expresa su preocupación por la exclusión sistemática de las mujeres del Tercer Mundo en todos los estudios sobre el desarrollo.

Boserup demuestra el grave error que significa el que las políticas de desarrollo ignoren las aportaciones de las mujeres al bienestar y sostenimiento de la sociedad y aporta datos concretos sobre cómo, por ejemplo, los procesos de "modernización" tienen como consecuencia más inmediata el empeoramiento de sus condiciones de vida y, por extensión, la de sus comunidades.

En la historia del pensamiento sobre el desarrollo, la preocupación por la situación de las mujeres y el reconocimiento de sus aportes al progreso de sus respectivas comunidades constituyen hitos recientes. En las últimas décadas, la consideración sobre el papel que juegan las mujeres en los procesos de desarrollo ha variado notablemente. Cabe distinguir tres grandes enfoques:

- **Enfoque tradicional.** Desde esta visión se considera a las mujeres receptoras pasivas del desarrollo, su aportación fundamental se realiza a través del trabajo reproductivo donde cubren el papel de madres, cuidadoras de su prole y de la familia en sentido amplio. Este enfoque dejó su huella en los planes de acción y estrategias de cooperación diseñados para mujeres cuya objetivo preferente era la capacitación de las mujeres para un desempeño más eficaz de las tareas domésticas. Aquí tendrían cabida toda la serie de proyectos relacionados con salud materno-infantil, ayuda alimentaria, etc.

- **Enfoque Mujer y Desarrollo (MED).** Este concepto surge en el marco de la Década de la Mujer de Naciones Unidas (1976-1985) con el objetivo de integrar a las mujeres en el desarrollo. En estos momentos, coherentemente con la visión que liga el desarrollo al crecimiento económico, se plantea el error que supone desaprovechar el potencial de las mujeres como agentes productivos. Prescindir de un "recurso" tan importante es un factor que retarda la modernización. Este "descubrimiento" contribuyó a visibilizar las aportaciones del colectivo femenino al desarrollo, pero siguió considerando a las mujeres receptoras pasivas, en este caso, de toda una serie de planes orientados a mejorar su eficiencia y efectividad en el sector productivo.

El enfoque MED empezó a ser cuestionado a finales de los setenta y principios de los ochenta por las propias organizaciones de mujeres. Entre los problemas más importantes se señalan:

- La tendencia a considerar a las mujeres aislada-mente, identificando algunas de sus necesidades y proponiendo acciones específicas que han tendido a reforzar los roles tradicionales.
- La creencia de que la causa de la subordinación de las mujeres residía en su exclusión del mercado
- La incorporación de las mujeres a proyectos productivos se realiza sin cuestionar la división sexual del trabajo, sin analizar las implicaciones del sistema sexo-género dominante ni las relaciones de poder que dicho sistema conlleva. De hecho supone, en muchos casos, un aumento de la carga de trabajo para las mujeres puesto que ni se libera de las múltiples responsabilidades reproductivas ni se plantea el papel de los hombres en ese terreno.

• **Enfoque Género en el Desarrollo (GED).** El enfoque GED parte de otros presupuestos y define otros objetivos. Más que integrar a las mujeres en el desarrollo se trata de construir un nuevo paradigma de desarrollo que modifique las relaciones de poder actuales basadas en la subordinación de las mujeres. El propio concepto de género alude a esa relación social construida entre hombres y mujeres y a la necesidad, por tanto, de identificar sus consecuencias en todos los terrenos: doméstico, laboral, social, político, institucional, etc., como factor previo para hacer propuestas alternativas.

El enfoque GED busca el “empoderamiento” de las mujeres -concepto que alude al fortalecimiento de la posición social, económica y política de las mujeres- de forma que éstas sean sujetos activos en la definición de nuevos proyectos sociales que superen la desigualdad estructural. El enfoque de género en el desarrollo busca el compromiso con un desarrollo humano más justo y equitativo para el conjunto de la sociedad, mujeres y hombres.

La incorporación del enfoque de género al debate sobre el desarrollo, a la planificación y a la práctica de la cooperación obliga a pensar sobre el devenir de las sociedades humanas, sobre las condiciones en que habrá de resolverse la vida de las personas que las componen y sobre las consecuencias que nuestras decisiones tendrán para modificar el presente y cómo han de condicionar el futuro.

El repaso, necesariamente breve, que hemos hecho por los diferentes enfoques que relacionan la situación de las mujeres con la cuestión del desarrollo nos obliga a huir de visiones simplistas y nos sugiere la urgencia de acometer análisis complejos de la realidad.

## El poder de las mujeres

En los apartados precedentes hemos hecho hincapié en los aspectos más críticos que limitan las posibilidades de las mujeres de acceder a una vida digna. Es la cara oscura, pero cotidiana para millones de mujeres en el mundo.

Sin embargo, las mujeres a lo largo de la historia se han ocupado de denunciar los mecanismos más perversos del sistema sexo-género -la trayectoria de los movimientos feministas y las investigaciones realizadas desde una perspectiva de género son prueba de ello-; al tiempo que han echado mano de la imaginación y la creatividad para resolver sus problemas y obtener los mejores resultados en las condiciones más adversas. Lo que viene a continuación son sólo unas pinceladas que dibujan otro panorama más optimista. Son descripciones muy breves de distintas experiencias en terrenos tan variados como la educación, la participación o el crédito.

• Educación y formación profesional. En el norte de India, en el distrito de Banda del estado de Uttar Pradesh, las mujeres están participando en un plan educativo que simultánea la alfabetización con la formación profesional. Mientras aprenden a leer y a escribir, las mujeres de este distrito rural se forman en el oficio de mecánica para el mantenimiento de bombas de agua, en albañilería, en enfermería, agentes de salud y medio ambiente. Ellas mismas han fundado un boletín bimestral Mahila Dakiya, en el que cuentan sus tradiciones, mantienen su identidad cultural, denuncian la violencia y hacen oposición a los grandes propietarios de empresas madereras. El nuevo transporte es la bicicleta. Las mujeres se mueven con total independencia. Sus novios o maridos dependen de ellas y se avergüenzan cuando son sorprendidos por la gente del pueblo, viajando en el transportín de la bici, detrás de la mujer, con los pies colgando. En Uttar Pradesh, los tiempos están cambiando. (Ghose y Bhog, 1995).

• Créditos y pequeñas empresas familiares. En 1979 se creó el Banco Mundial de Mujeres (BMM) que más que un banco se considera como un Red de trabajo de las mujeres de al menos cuarenta países de Asia, África, América Latina y Europa del Este. Financia, sobre todo, al sector informal y a las empresas familiares del sector alimentario. En Uganda, Ruanda, Burundi, Zimbabwe, 70% de la alimentación está a cargo de las mujeres y sobre todo en los momentos de crisis, guerra civil o violencia política, étnica o religiosa.

Las mujeres de Uganda son las mejor organizadas y el paradigma de toda la región. Han creado instrumentos de participación muy fuertes en el terreno de

las finanzas, las leyes, la prensa o la agricultura. Por iniciativa de ellas, en Kampala se fundó el primer servicio de asesoría legal para mujeres en África. También se publicó "Arise" -(¡Levántate!)- que fue el primer periódico feminista de la región. Desde 1986, siempre ha habido una mujer al frente del Ministerio de Agricultura, y desde 1988 es una mujer la que ocupa otro ministerio encargado de las negociaciones con los grupos rebeldes que actúan dentro del país.

En Zimbabwe el BMM, tiene un programa de formación sobre créditos, garantías y gestión del capital para la autosuficiencia e independencia de las mujeres. Este programa funciona muy bien, pese a los obstáculos que presenta una sociedad extremadamente tradicional. (Neuhold, 1994).

- El Country Women Association de Nigeria (COWAN), fundada en 1982 por mujeres rurales, decidió crear su propio sistema de crédito. Esta iniciativa se basó en el hecho de que las mujeres rurales, que constituyen alrededor del 75% de la fuerza de trabajo, son las menos beneficiadas por los sistemas de crédito gubernamentales por el hecho de ser, en su mayoría, analfabetas. El sistema crediticio comenzó con 24 mujeres y un fondo de 45 dólares aportado por ellas; en la actualidad, son 24.000 personas, y dispone de un fondo de 8 millones de dólares. (Hegoa, 1996).

Con motivo del Vº Centenario del Descubrimiento de América, La Verein Frauensolidaritat (Asociación de solidaridad con las mujeres, Austria) organizó una exposición para combatir los prejuicios sobre las mujeres de México. En Austria y en otros países de Europa se tienen ideas muy estereotipadas, "clichés", de las mujeres mexicanas ligadas al turismo, playas, templos aztecas, bellezas exóticas; o con la pobreza, viviendo en barracones, maltratadas por el machismo, aceptando pasivamente la marginación.

La exposición mostraba mujeres activas de distintos movimientos y sectores sociales de la ciudad de México. Sirvió para documentar el trabajo de las universitarias e intelectuales, de las periodistas, de las dirigentes de barrio, de las mujeres activistas sindicales, de los grupos indígenas, del movimiento Punk, de las maestras, las artistas y del movimiento de mujeres por la democracia. (Neuhold, 1994).

Al igual que las del norte, las mujeres del sur viven muchas realidades diferentes según sus cultura, su clase social o su formación profesional. Los estereotipos empobrecen el conocimiento de un mundo plural y lleno de vitalidad como el de las mujeres de Ciudad de México.



Foto: Cristina Silva y Adriano Gomes. CIDAC

### 3. La perspectiva de género en las ciencias sociales

*Si se incluyese en la historia todo lo bueno y todo lo horrible que las mujeres han hecho en el mundo, ¡qué diferente sería la historia!*

*Minna Cauer (1880)*

## Un parto contra natura: el Patriarcado

Analizando mitos de distintas culturas o sondeando en datos protohistóricos podríamos encontrar rastros de veneración de las diosas madres cuya autoridad era muy superior a la de dioses masculinos. Sin embargo, por motivos desconocidos, el hombre, el "Pater" -de donde derivan la voces: Patria, Patrimonio- pasa a dominar la historia de la humanidad. Resulta imposible determinar el momento en el que, en distintas sociedades, se consolidaba el dominio masculino.

Es difícil imaginar por qué se produjo y cuánto tiempo llevó ese proceso por el que los hombres se arrogan, desde entonces, las principales funciones políticas, económicas, guerreras, religiosas, científicas y relegan a las mujeres a la vida privada o a meras comparsas de la vida pública.

¿Cómo se llegó a ese sometimiento?, ¿por qué las mujeres han consentido o soportado esta situación?, ¿desde cuándo los varones se apropian de la capacidad reproductiva, de la sexualidad y de la fuerza de trabajo de las mujeres? Tal vez, algunas de las claves estén en el mito de la creación de los Gikuyu de Kenya.

Según este relato mitológico, Dios supremo llamado MOGAI -el creador del Universo- creó la luz, las aguas, la tierra, los bosques, los animales y la montaña que decidió compartir con los seres humanos. MOGAI que gobierna desde el Monte Kenya, compartió sus dominios con Gikuyu (el hombre) y Moombi (la mujer). Este matrimonio fue feliz. Tuvieron nueve hijas que casaron con nueve mozos de otras tribus. Las condiciones impuestas por Gikuyu y Moombi a sus yernos fue que debían vivir en su casa, aceptar el sistema de patriarcado y formar un clan que llevaría el nombre de la madre: Urbari Ya Moombi.

Las familias se multiplicaron hasta que fue imposible continuar viviendo juntos y mantener un sólo clan. Se dividieron en nueve clanes matrilineales que llevaban los nombres de las hijas de Moombi y Gikuyu. -Achera, Agachiko, Airimo, Amboi, Angare, Anjiro, Angoi, Ethaga, Aitherando-. Los clanes crecieron siguiendo la organización matriarcal. Según la leyenda, este era un régimen muy injusto para con los varones. Se practicaba la poliandria, se ajusticiaba a los hombres por motivos triviales, como los celos o el adulterio, y se les sometía a todo tipo de humillaciones.

Los hombres de los distintos clanes traman una rebelión. Como las mujeres eran más fuertes, y mejores guerreras que ellos, el plan consistió en lograr preñarlas a todas al mismo tiempo. A los seis meses todas las mujeres estaban en periodo de gestación. Entonces los hombres se sublevaron y las antes feroces mujeres no

opusieron resistencia. Los hombres abolieron la poliandria e instauraron la poligamia. Cambiaron el nombre de Moombi por el de Gikuyu. También quisieron cambiar los nombres de los nueve clanes, pero las mujeres amenazaron con matar a los hijos que estaban gestando. Así que, los hombres, redujeron el dominio femenino a conservar los nombres tradicionales de cada clan y reemplazaron la sociedad matriarcal por el patriarcado. (Kenya, 1965. Trad. y Adapt. por Hegoa).

Lo que se deduce de éste y otros muchos mitos o relatos protohistóricos es que la gestación y reproducción son determinantes para la distribución de funciones sociales, especialmente en lo que concierne al poder; y que la división del trabajo más significativa de la historia de la humanidad no es la relativa a las castas o clases sociales sino la que corresponde a cada sexo.

Queda claro que los hombres se diferencian entre sí por su origen cultural, de época, grupo social o país de pertenencia y que estos atributos también sirven para cualificar a las mujeres, pero por encima de ellos la condición histórica de la mujer viene determinada por su sexo y en virtud de él es que el colectivo femenino ha sido considerado inferior en cualquier época, país o cultura.

En 1885, la socialista francesa Louise Michel escribía "Resulta doloroso (para las mujeres) admitir que somos una casta distinta"... (en Anderson y Zinsser. 1991). Así que la experiencia social de la mujer deriva en parte de su pertenencia a una sociedad y a una cultura determinada y en parte de un condicionamiento aún mayor, que está por encima de las características del contexto socio-cultural: su condición de mujer. Si bien, resulta difícil saber qué ocurrió en el devenir de la humanidad que determinara el sometimiento de las mujeres, se podría afirmar que: "...la dominación sexual es mucho más antigua que la explotación de clases, y se encuentra mucho más enraizada culturalmente como modelo de desigualdad". (Anderson, 1986).

## Género, una categoría analítica y metodológica

El género, como forma de referirse a la organización social de las relaciones entre los sexos resulta clave para todas las ciencias sociales que pretenden analizar sociedades del pasado o del presente próximas o lejanas. La premisa básica de la renovación de las ciencias sociales consistirá en el reconocimiento de que el sexo femenino, como grupo social específico distinto del masculino, constituye el eje conceptual de la nueva historia. En ella, las relaciones entre los sexos tendrán un peso decisivo en la heurística y la hermenéutica de los acontecimientos o en la evolución de las sociedades. (Nash, 1982; Perrot y Duby, 1991).

Es evidente que las mujeres han existido siempre y que sus funciones sociales, cualesquiera que fueran, eran tan importantes para la supervivencia, cohesión y continuidad comunitaria como las de los hombres. Sin embargo, sus esfuerzos y contribuciones no han sido reflejados por las ciencias sociales ya que éstas fueron, generalmente, construidas por varones. Estos, han ignorado sistemáticamente el mundo de las mujeres.

Dice Mary Nash (1982) que: "A pesar de que el sexo femenino ha representado la mitad, y más, de la población humana, las diversas corrientes historiográficas, tanto tradicionales como renovadoras, habian marginado a la mujer de sus estudios". Este olvido, interesado o no, ha distorsionado a las ciencias sociales en sus contenidos (sus objetos científicos), en sus métodos de selección, en el análisis y en la interpretación de datos históricos, sociológicos, filológicos, antropológicos, estadísticos, psicológicos, económicos, demográficos, etc. Las mujeres deben ser incorporadas al quehacer teórico y práctico de las ciencias sociales, para terminar con las distorsiones metodológicas o analíticas y enriquecer los discursos de las distintas disciplinas, a partir de los cuales se debería desarrollar una visión no androcéntrica de la ciencia.

## La evolución de las ciencias sociales

Se puede rastrear, con bastante seguridad, en las distintas corrientes de las ciencias sociales qué espacio han dedicado a las mujeres o en qué medida han adoptado o ignorado la perspectiva de género en su concepción metodológica. Enrique Gomáriz (1992), en su trabajo "Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas", nos ofrece un esquema que resulta muy interesante para tener una visión general de la cuestión de género en las ciencias sociales desde el siglo XVII hasta nuestros días.

En este esquema no figura la historiografía previa al s. XVII. En realidad, aunque las mujeres han pertenecido a todos los grupos sociales de todos los tiempos no tenían, para los cronistas, más que un papel secundario. Su retrato, el de las mujeres, se polarizaba de lo más sublime a lo más cotidiano, de las vírgenes a las prostitutas, de las diosas/santas a las brujas, ideas que perduran en el inconsciente colectivo de muchas sociedades y, muy especialmente, en la nuestra. Sobre estos extremos de falsación de la realidad se han de montar los estereotipos que aún hoy sirven para justificar la desigualdad o las injusticias ejercidas sobre las mujeres en conjunto.

### PERIODIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

	<b>Ilustración y revolución liberal (Siglos XVII y XVIII)</b>	<b>Formulación del Pensamiento Social Clásico (Siglo XIX)</b>	<b>Sufragismo y Ciencias Sociales (1880-1940)</b>	<b>Fase Clásica de la Reflexión Feminista (1940-1965)</b>	<b>Reflexión del nuevo feminismo (1963-1979)</b>	<b>Teoría de Género (Años 80)</b>
<b>Autores Ciencias Humanas</b>	Locke Rousseau Condorcet	Comte Saint Simon Marx y Engels J. Stuart Mill	T. Veblen Weber Freud	Parsons Levi-Strauss Margaret Mead	Marcuse Foucault Lorenz	W. Farrel M. Kimmel Robert Bly
<b>Autoras feministas</b>	Marie de Sourbay Olympe de Gouges Mary Wollstonecraft	Flora Tristan Harriet Taylor Jeanne Deroin	Virginia Woolf Alejandra Kollontai	Simone de Beauvoir Betty Friedan	Kate Millet S. Firestone Juliet Mitchell Sheila Rowbotham	Nancy Chodorow D. Kergoat Ch. Delphy Gayle Rubin
<b>Ideas Fuerza autores Ciencias Humanas</b>	Inferioridad femenina versus educación de las mujeres	Mujer subordinada y familia como factores de estabilidad social	Mujeres en lucha por su emancipación versus Familia y Patriarcado	Análisis de los roles de género Visibilidad de las aportaciones de las mujeres	Sexualidad y Poder versus dinamismo biológico	Identificación Sistema sexo-género Perspectiva de género en las ciencias
<b>Ideas Fuerza autoras feministas</b>	Ciudadanas con plenos derechos	Derecho de las mujeres al trabajo y la educación	Derechos civiles plenos y en especial al voto	Reivindicación de la igualdad	Crítica del androcentrismo Feminismo socialista Feminismo de la igualdad Feminismo de la diferencia	Visibilidad Empoderamiento Estrategias de género
<b>Evolución del movimiento social</b>	Mujeres participando en revoluciones políticas	Mujeres en el Movimiento obrero y procesos políticos	Sufragismo, pacifismo y movimiento obrero	Mujeres en partidos políticos	Nuevo feminismo de masas Ecofeminismo	Participación política Foros internacionales Organizaciones de Mujeres Planificación de género

Gomáriz, E. Isis Internacional. 1992. Ediciones de las mujeres Nº 17. Pag 87. Adaptaciones y cambios de Hegoa.

Recientemente "con la historia Romántica, las mujeres hacen irrupción en la historia de Francia y, más aún, en la historia de la revolución, Michelet ve en la relación de los sexos un motor de la historia; según este autor de su equilibrio depende el de las sociedades"... (Perrot y Duby, 1991). La enciclopedia, la revolución francesa y el romanticismo fueron los motores de muchas de las ciencias sociales. Casi sin excepción las referencias a las mujeres en obras de ciencias sociales se ligan a las obras de antropología de Bachofen, de Morgan y a las influencias de éste sobre Engels.

Sin embargo, lo más importante del siglo XIX es que, entonces, se da el despertar de la autoconciencia del colectivo femenino, las mujeres dan a conocer sus opiniones tanto en la especulación filosófica o intelectual como en la participación en las luchas sociales. En 1849 la feminista alemana Louise Otto Peters escribía "La historia de todos los tiempos, y la de hoy especialmente, nos enseña que las mujeres serán olvidadas si ellas se olvidan de pensar sobre sí mismas". (Anderson y Zinsser, 1991). Una de las contribuciones más importantes proviene de la brillante intelectual Harriet Taylor que influenció enormemente la obra de madurez de su marido, J. Stuart Mill, quién constituyó una excepción en el pensamiento de los economistas anglosajones marcados por una concepción sexista de la economía. (Prieto, 1982; Gomáriz, 1992).

En resumidas cuentas, fue el feminismo del siglo pasado el movimiento que puso en entredicho el orden establecido, que luchó por denunciar las injusticias y reivindicó los derechos de la mujer influenciando el pensamiento de su época. Sin embargo, los cien años de historia europea que median entre la revolución francesa y la revolución rusa han sido contradictorios, plagados de confusiones, de avances y retrocesos. Por ejemplo frente al nuevo campo, abierto por Morgan y Bachofen, siguió imperando el darwinismo social que consideraba a la mujer como a un ser inferior, más o menos como el proverbio ruso que dice: "una gallina no es un pájaro, ni una mujer una persona" (Anderson y Zinsser, 1991).

Herbert Spencer fue el más alto exponente de esta concepción darwinista de las ciencias sociales y que al igual que otros pensadores argumentaba que el tamaño del cerebro femenino era menor y que el lugar propio de las mujeres era el espacio doméstico. En el socialismo utópico encontramos la defensa de la igualdad de mujeres y hombres en Fourier o Saint-Simón mientras que Proudhon es contrario a esas posturas, rayando en la misoginia. Marx y Engels apuestan por una revolución que traiga como consecuencia la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. Sin embargo, y a pesar de la participación activa de las mujeres en el movimiento obrero, fueron los propios sindicatos los que expulsaron a las mujeres impidiéndoles pertenecer a distintos gremios. (Gomáriz, 1992).

No es muy diferente lo que ocurre entonces con las ciencias sociales, como señalan Perrot y Duby "A finales del siglo XIX, cuando la historia positivista se organiza como disciplina universitaria con vocación de rigor, excluye doblemente a las mujeres. De su campo porque se dedica a lo público y a lo político; y de su escritura porque esta profesión les está cerrada: oficio de hombres que escriben la historia de hombres, que se presenta como universal..."

En la sociología, Durkheim acepta la subordinación de la mujer por motivos de cohesión social y Max Weber también subraya que la familia, con sus roles preestablecidos, es el núcleo que garantiza la estabilidad de la sociedad. Sin embargo, en su obra *Economía y Sociedad*, Max Weber será uno de los primeros estudiosos en teorizar sobre el patriarcado y la dominación patriarcal. En filosofía, desde Aristóteles pasando por Rousseau, Hegel, Kierkegaard hasta Schopenhauer la mujer aparece en el discurso como el paradigma de la "antifilosofía". (Camps, 1982).

En Antropología tampoco está claro el papel de las mujeres. Aunque esta disciplina abre campos de exploración muy importantes al analizar los utensilios, los adornos, los instrumentos y comportamientos de la gente de distintas sociedades en su vida cotidiana, la mayor parte de las veces se ve con ojos de varón al que se le escapa la perspectiva de la mirada femenina.

## Las mujeres renuevan el discurso de las ciencias sociales

Las mujeres del movimiento sufragista de fines del s. XIX y comienzos del s. XX, dan un nuevo empujón a las tesis teóricas y prácticas del feminismo. Las mujeres participan más que antes en el escenario intelectual y político. Sin embargo, habrá que esperar al feminismo de nuevo cuño de los años 60 y 70 para que otra vez se remueva la sociedad y sobre todo se sacudan hasta los cimientos las viejas estructuras del mundo académico.

Un hito lo constituyen las dos conferencias sobre "Historia de la mujer", celebradas en Berkshire en 1973 y en 1974. En estos años es cuando Pierre Grimal dirige "La historia mundial de la mujer". Poco más tarde Michelle Perrot, junto con Georges Duby coordina el trabajo de un nutrido grupo de especialistas para escribir la "Historia de las mujeres" que se publica en castellano en 1991, el mismo año que Bonnie Anderson y Judith Zinsser publican "Historia de las mujeres: una historia propia".

Como hemos visto hasta ahora la cuestión de sexo-género es objeto de análisis en el feminismo y las ciencias sociales o viceversa, ya que se entrecruzan

constantemente. Resulta difícil diferenciar la participación directa de las mujeres en la vida social a través de denuncias, reivindicaciones; de los postulados, las cuestiones teóricas, los campos de estudio o la renovación epistemológica de las ciencias a partir del enfoque de género.

Aunque existen propuestas muy variadas, según Teresita De Barbieri las mujeres académicas de distintas disciplinas y de distintos países optaron por dos vías fundamentales:

- A.- Revisar las sociedades y sus estructuras para detectar los orígenes de la división del trabajo según el sexo, y los mecanismos de poder que generan la subordinación de las mujeres.
- B.- Estudiar las condiciones de vida y de trabajo de las mujeres y sus contribuciones a la cultura, la economía y la política de cada sociedad. Esta última vertiente ha producido, tanto en centros académicos como en organizaciones no gubernamentales, un crecimiento espectacular del interés y la producción estudios, proyectos, programas, institutos y centros de documentación sobre las mujeres.

Estas dos corrientes intentan evitar las simplificaciones y analizar los fenómenos en toda su complejidad y es, en realidad la simbiosis de ambas lo que permitirá iluminar a fondo cada aspecto específico de la cuestión de género. Como dice Teresita De Barbieri (1992) las premisas formuladas sostenían:

- a) la subordinación de las mujeres es producto de determinadas formas de organización y funcionamiento de las sociedades. Por lo tanto, hay que estudiar la sociedad o las sociedades concretas.
- b) no se avanzará sólo estudiando a las mujeres, el objeto es más amplio. Requiere analizar en todos los niveles, ámbitos y tiempos las relaciones mujer-varón, mujer-mujer, varón-varón".

Todas las corrientes metodológicas de las distintas ciencias sociales deberán ser cuestionadas, aprovechadas o reformuladas desde esta óptica.

## Pros y contras de las distintas corrientes de pensamiento

**Positivismo.** Hemos mencionado cómo el positivismo excluía expresamente a las mujeres, sin embargo los neopositivistas creen resolver el problema planteando estudios sobre mujeres famosas y en el mejor de los casos estudios monográficos sobre la mujer. Este tratamiento reduccionista es también propio de las corrientes cuantitativas, ligadas a la estadística y a la demografía.

**Marxismo.** El Marxismo centraba la transformación social en la lucha de clases y la propiedad de los medios de producción, pero eso no fue suficiente para transformar la situación de las mujeres ni el cambio de perspectiva en el análisis científico, que no se alteraba al no introducir la cuestión de género como indicador independiente de la división de clases. Los neo-marxistas han sido sensibles a esta cuestión tal como señalan Perry Anderson o Marvin Harris. Sin embargo algunos de los grandes estudiosos anarquistas o marxistas, Chomsky (1974), Schaff (1969) no incluyen el condicionamiento sexista en sus análisis sobre la objetividad en historia u otras ciencias sociales.

**Annales.** La escuela de Annales significó una revolución epistemológica en las ciencias sociales. Esta nueva corriente amplió los campos los métodos y las fuentes de investigación, siendo el eje la idea de historia-problema, con la necesidad de elaborar métodos interpretativos nuevos, que se oponía a la historia-crónica positivista basada en hechos políticos y económicos. Aunque no se planteó el enfoque de género, su fuerza renovadora influyó en las otras corrientes y en la necesidad de abrir nuevos campos de investigación. Neo-marxistas, estructuralistas y la Nueva Historia se nutrirán de estas innovaciones.

**Estructuralismo.** El estructuralismo además de estudiar las estructuras del lenguaje, su simbología y la construcción del discurso, aporta como novedad la interpretación psicoanalítica de los datos de distintas ciencias sociales. Esta idea hace que se vea con sumo interés la posibilidad de iluminar aspectos oscuros u olvidados de las sociedades humanas. La locura, el poder, la sexualidad son algunos de los temas, antes desechados, que saltan a la escena de las ciencias sociales. Por eso Michel Foucault representa un hito para la renovación epistemológica especialmente en la cuestión de género.

**La Nueva Historia.** Hija directa de la escuela de Annales y de las aportaciones del neo-marxismo, especialmente en lo que se refiere a historia-social (Braudel, Thompson, Hobsbawm, Duby) y del estructuralismo, así como de las contribuciones de gran parte de las académicas feministas (Juliet Mitchell, Gerda Lerner, Renata Bridenthal).

## Aportes del enfoque de género

Se intenta hacer confluír los aportes de distintas disciplinas para lograr una ciencia social totalizadora que no secciona a las sociedades en dos: una parte (solar) visible y prestigiosa realizada por varones; y una oculta (lunar) permanentemente desprestigiada e ignorada realizada por las mujeres.

El enfoque de género recoge muchos de los aportes pero deja bien claro que las ciencias sociales **no resuelven** su arcaísmo epistemológico por el mero hecho de: descubrir y biografar a mujeres ilustres; hacer estudios sobre la mujer; denunciar las injusticias; subrayar el papel de víctima.

Como escribió Mary Nash en 1982: "Si el prejuicio masculino ha condicionado la historiografía tanto tradicional como renovadora, la historia de la mujer se impone como estudio de aquellos campos hasta ahora poco estudiados y, por lo tanto invisibles".

**Para renovar** la epistemología de las ciencias sociales desde la perspectiva de género, se trata de:

1. Introducir en las ciencias sociales: género como indicador; género como categoría de análisis; género como enfoque.
2. Hacer visibles a las mujeres de cada campo temático, época o contexto estudiado.
3. Reivindicar la igualdad de las mujeres en todos los aspectos de la vida social.
4. Subrayar los aportes positivos de las mujeres al desarrollo socio-económico y cultural.

"En definitiva, en el caso de un análisis de la situación de la mujer en el mundo contemporáneo se trata de plantear un análisis histórico a partir de una Historia Total, entendida esta vez no sólo como historia de las estructuras económicas, sociales y políticas postulada por la escuela de los *Annales* y otras corrientes renovadoras, sino de una historia que abarque a la vez las dimensiones de la esfera privada, con el estudio de las estructuras de la familia, la sexualidad, la reproducción, la cultura femenina, la salud, el trabajo doméstico, la socialización de los hijos, entre otros aspectos, para así establecer una visión integral del conjunto de la experiencia histórica de la mujer". (Nash, 1982).

Para concluir, queremos subrayar que esta es una presentación muy esquemática, que la mayoría de las historias de las mujeres relatan su vida en el devenir de las culturas Occidentales (europeas, americanas). Muy poco se ha trabajado una narración universal sobre la situación de las mujeres en distintas sociedades. Una excepción la constituye la historia dirigida por Pierre Grimal. En general, los datos sobre mujeres en distintas sociedades provienen de la antropología, de la literatura, de los trabajos de Cooperación -ya sean gubernamentales o no gubernamentales-, de monografías sobre población, trabajo, lingüística, del periodismo que retrata situaciones de distintos países en las que se refleja la situación de la mujer. Por dichas razones, este capítulo no ha pretendido más que mostrar unos pantallazos de la evolución de las ciencias sociales y los nuevos retos que la perspectiva de género les plantea a todas y cada una de ellas.

## 4. Educación para el desarrollo y coeducación



## Aportes críticos desde la transversalidad

La cuestión de la transversalidad viene siendo en los últimos años uno de los núcleos centrales del debate educativo. Las consideraciones sobre su significado, o sobre su aplicación práctica en los centros, ocupan buena parte de la reflexión pedagógica que intenta clarificar el sentido de la educación de las futuras generaciones.

Las distintas orientaciones, presentes en este debate, dan cuenta de la heterogeneidad de significados atribuidos al concepto de transversalidad y/o de líneas transversales y son muestra de la variedad de proyectos educativos que se proponen a la escuela. Desde quienes lo ven como una educación en valores o como nuevos temas a añadir al currículum, hasta quienes remitimos a una propuesta de educación global (Yus Ramos, 1996, 1997; Selby, 1996), se van formulando buen número de sugerencias con distinto valor innovador.

Lo que viene a continuación serían algunos de los presupuestos educativos que comparten las distintas líneas transversales y que nos permitirían hablar de una plataforma de convergencia:

- Los distintos enfoques transversales parten del rechazo a los elementos más negativos de los modelos culturales dominantes que se caracterizan como androcéntricos, euro y etnocéntricos y causantes de los graves problemas que, hoy en día, tenemos planteados. La crítica cultural toma, necesariamente, elementos de referencia de distintas perspectivas que permitirán un análisis más complejo y global: sexo-género, Norte-Sur, violencia-paz, medio humano-medio físico.
- Multiplicidad de fuentes para el conocimiento. La presentación en el currículum -a través de los contenidos de las distintas áreas- de un tipo de ciencia acabada, homogénea, aparentemente neutral, no ayuda a la creación de un conocimiento crítico y de utilidad para el desenvolvimiento social de chicas y chicos. La ciencia, referente único en la concepción tradicional, puede continuar siendo una de las fuentes del currículum a condición de que no se oculte su carácter ideológico y social. Pero tan importante como éste son otros referentes normalmente ausentes del ámbito escolar, considerados no académicos, el conocimiento vulgar, extraescolar que portan los escolares debe ser tenido en cuenta para su vinculación con el saber escolar.
- La selección y organización del currículum en torno a aspectos relevantes de la vida social, cultural, política y científica de nuestro tiempo, nos facilitará la selección y organización de los contenidos de las

áreas. En este sentido los diferentes enfoques transversales aportan claves de análisis de la realidad social y cultural que no podemos obviar en la práctica educativa (Figura 1).

- Cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta coherente con los planteamientos que se derivan de la transversalidad corresponde al denominado modelo crítico (Figura 2).

La aceptación de este modelo introduce profundos cambios en la práctica de la enseñanza por tres razones fundamentales:

- Porque la educación adquiere una dimensión política como acción consciente y orientada a la transformación social y cultural. Supone una lectura no dogmática de la realidad. Se investiga y se reflexiona en base a distintos focos de interés -perspectiva de género, etnia, cultura, edad-, y claves de interpretación crítica. Esto puede favorecer el cambio positivo de valores y actitudes que implique el compromiso de buscar modelos más justos, equilibrados e igualitarios. Por estos motivos, el interés que guía el conocimiento es emancipador, orientado al cambio.
- Porque asigna un papel determinante al profesorado en el proceso de intervención educativa. Esto significa la consideración del docente como investigador/a, es decir como profesional conocedor de su contexto, capaz de definir la acción educativa.
- Porque alude a la importancia del aprendizaje individual y colectivo. Este doble sistema supera las visiones más psicologistas del aprendizaje basadas exclusivamente en el desarrollo personal, destacando la importancia del medio social y cultural en el que se desenvuelven los sujetos. Es integrador del saber escolar y extraescolar. Considera que el aprendizaje no es fruto solamente de la intervención educativa intencionada sino que el entorno cotidiano de chicos y chicas se presenta, a su vez, como una fuente inagotable de conocimiento.

Este son, desde nuestro punto de vista, algunos de los planteamientos centrales de una educación crítica, y desde esta perspectiva podremos plantear la confluencia de líneas transversales en un enfoque globalizador.

## ANÁLISIS SOCIOCULTURAL



Figura 1

## EDUCACIÓN CRÍTICA PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

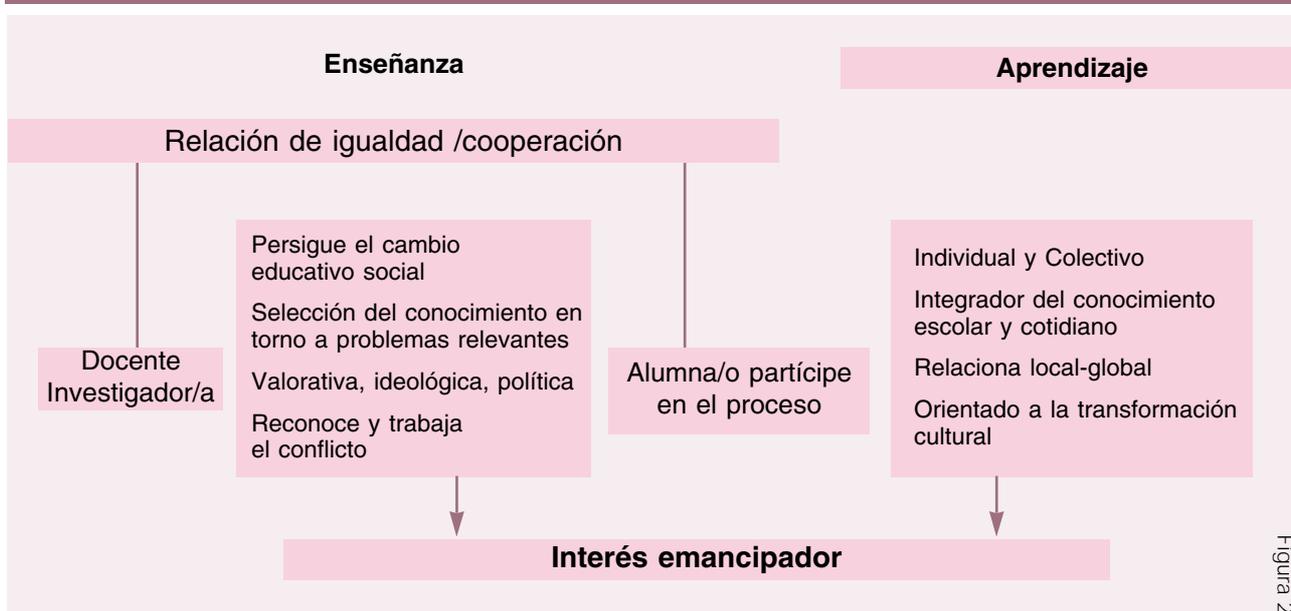


Figura 2

## Relaciones entre Educación para el Desarrollo y Coeducación. Enfoques complementarios

El debate sobre el actual modelo de desarrollo y la reflexión sobre futuros deseables debe afectar a todos los campos de acción social, de entre los cuales, el ámbito educativo se revela como uno de los más interesantes. La escuela debiera ser uno de los espacios más sensibles a la crítica cultural de la que debe partir cualquier intervención educativa posterior. En los centros trabajamos con personas, contribuimos de forma importante a su formación y dependiendo de cómo sea ésta estaremos determinando en buena parte sus posibilidades posteriores.

Nuestro modelo cultural se caracteriza por ser portador de una estructura de pensamiento y conocimiento profundamente androcéntrica y eurocéntrica. El concepto de androcentrismo, como señala Amparo Moreno (1986), hace referencia a "la adopción de un punto de vista central, que se afirma hegemoníamente relegando a las márgenes de lo no-significativo o insignificante, de lo negado, cuanto considera im-pertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida".

Esta definición alude a la perspectiva masculina de la cultura en todas sus manifestaciones (política, histórica, económica, social...). Ahora bien, esa construcción masculina que ha relegado a las mujeres al terreno de lo invisible, tampoco ha sido construida por todos los hombres. Amparo Moreno (1986) habla del arquetipo viril, al que define como varón, blanco, de edad adulta y clase media/alta, queriendo significar con ello la exclusión del colectivo femenino y de los colectivos masculinos no incluidos en el arquetipo.

El androcentrismo ha impregnado profundamente las relaciones de poder, la producción cultural y el pensamiento científico. Implica una forma de conocer el mundo, de acercarse a él e interpretarlo. Este sistema de ocultación, de generalización de un punto de vista hegemónico ha invisibilizado la aportación de las mujeres a las diferentes sociedades en el tiempo y en el espacio.

Por otro lado, muchas mujeres -al igual que el resto de colectivos marginados por el sistema- han participado de ese pensamiento androcéntrico, bien por ignorancia, bien por ausencia de reflexión. No hay que olvidar que, en no pocas ocasiones, el acceso de las mujeres a espacios dominados históricamente por hombres ha supuesto la asunción de modelos masculinos tanto en sistemas de pensamiento como en pautas de actuación, formas de establecer relaciones...

En su versión educativa, la crítica al androcentrismo implica una revisión profunda del saber científico y académico, pero también de las estructuras organizativas, de los sistemas de poder, de las relaciones que se establecen internamente en los centros. La escuela es un microcosmos en el cual tienden a reproducirse los mismos mecanismos que operan en otros ámbitos de la realidad. De esta forma observamos cómo, en la escuela, pese a las declaraciones de "igualdad formal" nos encontramos con que aún perduran pautas organizativas, curriculares, de valores y comportamientos que sostienen estructuras sexistas. Así:

- En los contenidos curriculares, la invisibilidad de las mujeres permanece, la ausencia de modelos femeninos es una constante y la ocultación de sus aportaciones al desarrollo social es sistemática. Las consecuencias que se derivan de este hecho se dejan sentir en el desprecio de la "cultura femenina" y en la sobrevaloración de la "cultura masculina".
- En el lenguaje, que nombra en masculino y que distorsiona la realidad en la medida en que se utiliza tanto en referencia a los hombres como cuando supone la inclusión de hombres y mujeres. Más allá de las consideraciones sobre las normas lingüísticas que rigen la lengua castellana se puede recurrir a usos no sexistas del lenguaje. (Feminario de Alicante, 1987; Lledó, 1992).
- En la organización y composición de los centros. La profesión docente es ocupada en altos porcentajes por mujeres, sin embargo, los puestos directivos están ocupados en su mayoría por hombres.
- En las expectativas del profesorado. En buena medida, los estereotipos y prejuicios sexistas se aprecian en lo que se considera apropiado para chicas y chicos. Se espera de ellas que sean ordenadas, pasivas, sumisas, limpias... y de ellos que sean seguros, agresivos, inteligentes... Estas expectativas alcanzan también al hecho de que se considere más capacitados a los chicos para las disciplinas "científicas" y técnicas y a las chicas para las humanidades.
- En el uso de los espacios. El patio es hoy un ejemplo paradigmático de cómo el uso del espacio también tiene componentes sexistas. Existe una cierta indiferencia ante el hecho de que los chicos acaparen los espacios para sus juegos y actividades, relegando a las chicas a rincones marginales, pocas veces nos planteamos su significado y aún menos de realizar una intervención positiva, porque lo consideramos natural e incluso voluntario.
- En los materiales y recursos didácticos. Tanto los textos como las ilustraciones de la mayoría de los materiales didácticos son concebidos de forma

androcéntrica, y así lo han denunciado numerosas investigaciones. (Espin et al., 1996; Subirats y Brullet, 1988; Garreta y Careaga, 1987; García, Troiano y Zaldívar, 1993).

- En las relaciones interpersonales. En las interacciones profesorado-alumnado, se observa por parte de docentes una atención y estímulos diferentes al alumnado según se trate de chicas o chicos, al igual que ocurre en las relaciones entre éstos, muchas veces agresivas e incluso violentas.

Podríamos seguir enunciando aspectos en los cuales se aprecia la permanencia de rasgos sexistas pero los descritos nos parecen suficientes para ofrecer un marco general en el que se fundamenta la necesidad de abordar planteamientos coeducativos en la escuela.

La coeducación parte de analizar el funcionamiento de la dinámica sexo-género en la escuela como institución y en la educación como práctica. Durante un tiempo se creyó, de forma ingenua, que la escuela mixta podía resolver los problemas de desigualdad derivados de épocas anteriores y plasmados en las escuelas segregadas.

Sin embargo, el paso de la escuela segregada a la escuela mixta no fue planteado tras un debate serio del papel que la institución, el currículum y la actuación docente cumplían en el mantenimiento de la desigualdad. El resultado fue la implantación del modelo masculino para ambos sexos. En el terreno de los valores supuso la generalización de los valores considerados "masculinos" a chicos y chicas, con doble carga para ellas pues deben compatibilizarlos con la exigencia social del mantenimiento de aquéllos considerados "femeninos". Pero también para los chicos ha supuesto un marco restrictivo que les ofrece un sólo modelo al que tienen que adecuarse so pena de ser duramente sancionados.

En la actualidad, la coeducación defiende planteamientos diferentes en la línea de superación de las constricciones de género. Se trata de hacer una lectura crítica de los valores considerados "femeninos" y de los considerados "masculinos" para rescatar los elementos positivos de cada uno de ellos y ofrecerlos como sistemas susceptibles de interiorización por las personas en función de sus potencialidades y con independencia del sexo al que pertenezcan.

Del mismo modo, y como complemento, la impugnación del pensamiento eurocéntrico ha estado en el núcleo de gran número de investigaciones en el ámbito pedagógico. Como en el caso anterior, nos encontramos con un sistema, de conocimiento escolar, compartimentado que hace inexplicable e incomprensible la realidad mundial. El convencimiento acerca de la supremacía del modelo occidental -andro y etnocéntrico- ha tenido como conse-

cuencia inmediata el imperialismo cultural, la desvalorización de sociedades y modelos de desarrollo que no reproducen el modelo dominante.

La crítica que desde la Educación para el Desarrollo se hace de la institución escolar abarca:

- Las visiones deterministas de la realidad. Así se ofrece un panorama de la situación de países empobrecidos-enriquecidos que parece encontrar la explicación en causas naturales e inevitables, restando por tanto importancia a los factores históricos que lo explican y al papel de las sociedades en sus procesos de cambio y desarrollo.
- El mantenimiento de estereotipos y prejuicios. La infravaloración de lo desconocido, de todo aquello que se entiende como lejano -en el espacio y/o en el tiempo- incluye la transmisión de visiones estereotipadas de otras culturas y la atribución de características y valores negativos.
- El uso de un lenguaje peyorativo y de conceptos estáticos. Términos como "pueblos primitivos", "sociedades atrasadas", "países subdesarrollados", etc., aluden a concepciones eurocéntricas que caracterizan de forma estática los fenómenos sociales y ocultan las relaciones dialécticas e interactivas existentes entre las culturas y sociedades en el pasado y en la actualidad. (Antón y Ros, 1995).
- La escasa atención al desarrollo de valores positivos. Frente al estímulo de valores de solidaridad, justicia, cooperación, la escuela tiende a reproducir los valores más negativos de nuestra cultura: el individualismo, la competitividad, la desigualdad...
- La reproducción de las visiones dominantes. A través de la visión que se ofrece del modelo de desarrollo occidental como el mejor y el único de los posibles, exaltando sus rasgos positivos e ignorando las consecuencias negativas que se derivan para las personas y los pueblos.
- La existencia de "culturas negadas y silenciadas en el currículum" (Torres, 1993). Frente a las culturas hegemónicas existen multitudes de "actores" ausentes, entre ellos Torres cita: las culturas de las naciones del Estado español; las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad; las voces del Tercer Mundo; el mundo femenino; las etnias minoritarias o sin poder, las sexualidades lesbiana y homosexual...
- Materiales y recursos didácticos cargados de eurocentrismo. A los problemas detectados desde una perspectiva de género, se unen los derivados de la ausencia de propuestas interculturales y de educación para el desarrollo. Como demuestran algunas

investigaciones, (Mesa, 1990; Torres, 1991; Argibay, Celorio, Celorio, 1991) el pensamiento eurocéntrico dominante en los materiales imposibilita en el alumnado la comprensión de la realidad y perpetúa las visiones más estereotipadas, negativas, de otros pueblos o culturas.

Este conjunto de rasgos constituyen algunos de los aspectos presentes en el currículum explícito y oculto de la escuela que la Educación para el Desarrollo denuncia y propone superar.

La Educación para el Desarrollo hace una lectura crítica de los valores imperantes en nuestros modelos de desarrollo, pretende promover un tipo de pensamiento más complejo de la realidad, intenta democratizar el sistema educativo y convertirlo en un elemento transformador donde el saber académico tenga utilidad y dote a las personas de conocimiento crítico para la acción emancipadora.

La Educación para el Desarrollo resalta el papel de los valores en la formación integral de los individuos y de los grupos. Atender a esa doble dimensión personal y colectiva es muy importante, puesto que las personas necesitan de la acción comunitaria para promover acciones de cambio, y la colaboración intergrupala necesita presupuestos e intereses compartidos por cada una de las personas que los integran.

Valores como la solidaridad, la participación, la justicia, la diversidad cultural, sólo tienen sentido si se parte de la base de igualdad real en la que se integren diversas perspectivas sin tendencias hegemónicas. Iguales pero diferentes, rezaba el lema de una campaña contra el racismo y la xenofobia, aquí se podrían invertir los términos, diferentes pero iguales, precisamente para dar cuenta de ese enriquecimiento que nace de la posibilidad de que las personas y los colectivos puedan desarrollar y planificar sus vidas sin prácticas discriminatorias que limiten sus potencialidades.

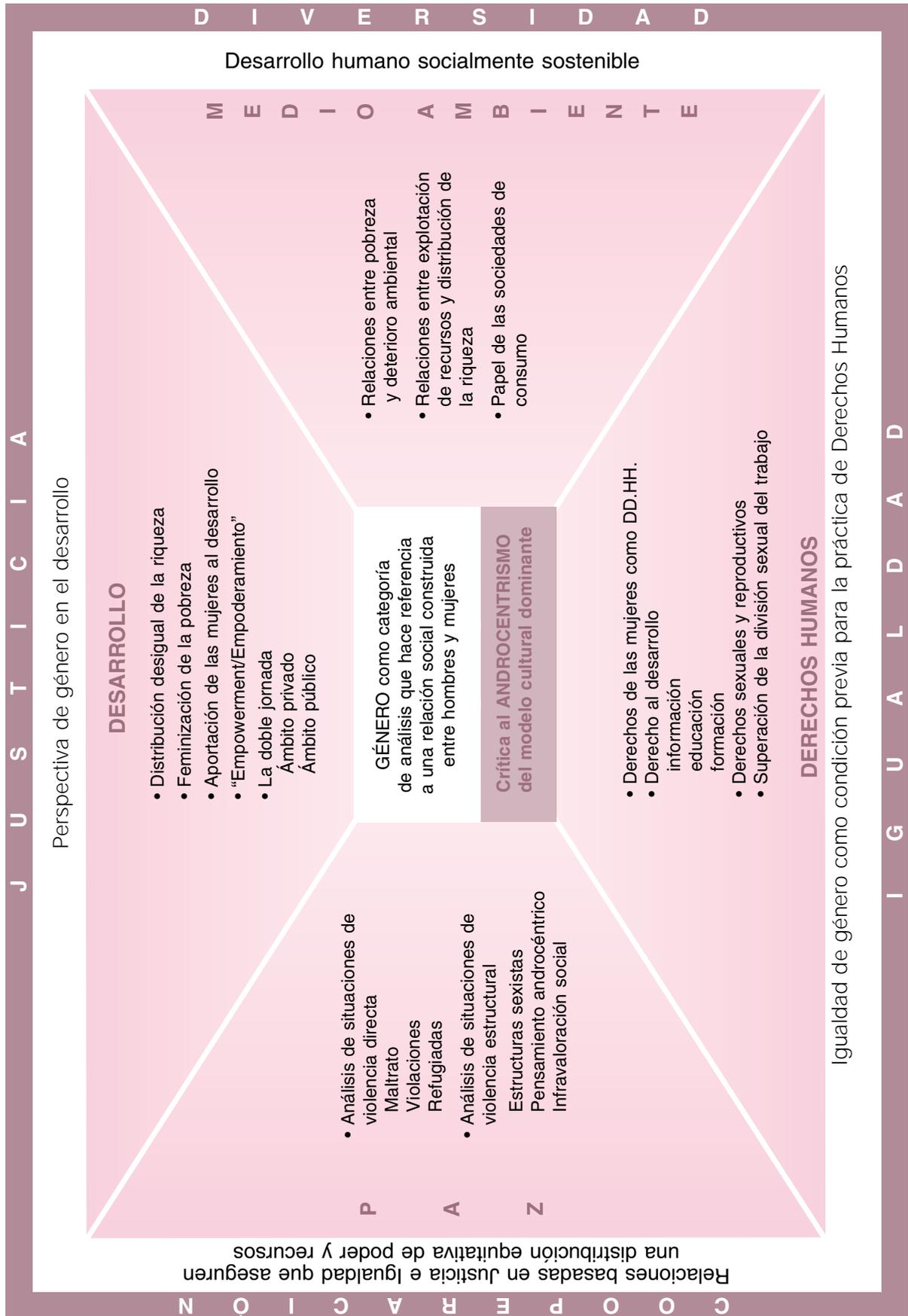
## Conclusión

Las propuestas de la Educación para el Desarrollo y la Coeducación están en la base de la crítica cultural que debemos hacer de la institución escolar y de la educación que promueve. Este es un punto de partida básico de cualquier planteamiento de transversalidad, de cualquier educación que se autodenomine crítica y emancipadora, debería, por tanto, orientar la discusión acerca de los proyectos curriculares -educativo, de centro, de aula-

Como hemos visto en los enunciados anteriores, la complementariedad entre ambas líneas transversales es muy alta. La Educación para el Desarrollo resalta el valor de la acción colectiva acorde con la capacidad de los grupos para transformar su medio -cercaño/lejano- de forma consciente y responsable. Los sistemas de valores promovidos desde presupuestos coeducativos, suponen la meta de la igualdad de oportunidades entre los sexos. Parten de la construcción individual, de la promoción del desarrollo integral de las personas de forma que no se limiten, sino que se amplíen sus posibilidades, para alcanzar una concienciación y promover cambios sociales colectivos, que cambien los estereotipos sexo-género.

En la Figura 3 mostramos, a modo de ejemplo, cómo podemos integrar diferentes perspectivas transversales y ofrecer un marco de trabajo coherente entre los tres tipos de contenidos: procedimentales (utilizando el género como categoría de análisis), conceptuales (desarrollo, pobreza, consumo, violencia directa y estructural, división sexual del trabajo...) y valorativos (justicia, diversidad, igualdad y cooperación).

Intentamos crear un marco que nos posibilite el trabajo complementario entre varias propuestas transversales: educación para el desarrollo, coeducación, educación para la paz y los derechos humanos y educación ambiental. Creemos que es posible articular los contenidos curriculares de cada una de las áreas con criterios de Educación Global -entendida en el sentido que hemos esbozado en este capítulo- buscando como en este caso un principio de procedimiento y organizando los contenidos en torno a núcleos problemáticos que nos darán las bases para elaborar propuestas didácticas.



Igualdad de género como condición previa para la práctica de Derechos Humanos

Figura 3





## II. SEGUNDA PARTE

### PRÁCTICA

Ejemplificaciones para el área de CC.SS.

#### Presentación

**Bloque I** La cuestión de sexo-género

**Bloque II** La perspectiva de género  
en el desarrollo. Aspectos críticos

**Bloque III** Expresión y comunicación

#### Evaluación

#### Glosario

#### Bibliografía



# Presentación

*El eje de trabajo que proponemos, la situación de las Mujeres en el desarrollo de las sociedades del Sur y del Norte, permite descubrir las claves que explican la marginación del colectivo femenino en los diferentes ámbitos de la actividad humana, reflexionar sobre las consecuencias derivadas de ese modelo y conocer las estrategias de transformación de la realidad.*

*La guía está orientada al 2º ciclo del área de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria (14-16) y directamente relacionada con algunos de los contenidos presentados en el DCB correspondiente. A través de los trabajos planteados para el aula se pretende contribuir al desarrollo de valores positivos y actitudes de compromiso, lo que supone una crítica al eurocentrismo y androcentrismo que suelen caracterizar al “currículum científico” de los planes académicos.*

*Con el objeto de facilitar la comprensión de cada actividad, las fichas de trabajo que componen el material de aula se presentan acompañando las propuestas didácticas y con la indicación expresa de fotocopiarla para uso de docentes y estudiantes.*



## Objetivos Generales

- Valorar las aportaciones de las mujeres al mundo productivo y cultural para evitar la invisibilidad de las mujeres.
- Informar sobre la diversidad de situaciones -sociales, económicas, culturales- que viven las mujeres, tanto en países del Sur como del Norte.
- Tomar conciencia de las situaciones de marginación y desigualdad que afectan a las mujeres.
- Señalar cómo el modelo de desarrollo genera la pobreza mundial y cómo ésta afecta sobre todo a las mujeres.
- Favorecer el pensamiento crítico y el compromiso para el cambio personal y colectivo.

## Contenidos

Los contenidos que se enumeran a continuación -según el DCB de Ciencias Sociales de la ESO- constituyen los núcleos que se van a trabajar a través de propuestas didácticas concretas.

En el caso de los contenidos procedimentales nos centraremos en aquéllos que dotarán al alumnado de una serie de herramientas metodológicas que les capacite para adquirir nuevos conocimientos de forma autónoma.

Los contenidos valorativos apuntan a la toma de conciencia de situaciones de injusticia y discriminación y a la necesidad de promover actitudes de rechazo y cambio ante las mismas. Paralelamente se propone el aprendizaje de actitudes de valoración de las aportaciones al desarrollo global y al cambio cultural de esos mismos colectivos discriminados.

Por último, los contenidos conceptuales nos permitirán abordar el trabajo de las mujeres en el ámbito privado y en el público; su contribución al desarrollo; las consecuencias que tiene en sus vidas el desarrollo desigual y la distribución injusta de la riqueza; las situaciones de marginación y discriminación que afectan al colectivo femenino; las formas en que las mujeres se organizan y luchan por superar esos problemas y, por último, la reconstrucción cultural desde una perspectiva de género.

Procedimentales	Actitudinales	Conceptuales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular hipótesis sobre los problemas que afectan a las mujeres y las causas que los originan.</li> <li>• Seleccionar fuentes de información distintas sobre las cuestiones de género y desarrollo.</li> <li>• Analizar y valorar críticamente las fuentes utilizadas -textos, estadísticas fotos...</li> <li>• Extraer conclusiones acerca de la situación de las mujeres en el Norte y en el Sur y sobre los pasos que se van dando para superar la injusticia y la desigualdad.</li> <li>• Comunicar lo aprendido, mediante el uso de técnicas expresivas como: dramatizaciones, exposiciones etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechazo de las discriminaciones provocadas por el sistema sexo-género.</li> <li>• Rechazo ante el reparto desigual de la riqueza entre los pueblos del planeta. Solidaridad con aquéllos que sufren escasez de recursos y alimentos.</li> <li>• Valoración de la participación económica de la mujer en los distintos procesos y ámbitos productivos, rechazando los criterios y discriminaciones existentes.</li> <li>• Reivindicar y defender los derechos humanos, en particular, los derechos de las mujeres.</li> <li>• Crítica de los prejuicios sexistas. Superación de los mismos en el análisis de la realidad y en el comportamiento cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agentes económicos: economía doméstica-familia.</li> <li>• Desarrollo desigual y sus causas. La interdependencia y el neocolonialismo (Norte-Sur).</li> <li>• División técnica, social y sexual del trabajo.</li> <li>• Desigualdades de género y conflictos sociales provocados por el modelo de desarrollo actual.</li> <li>• Transformaciones en los ámbitos de la vida privada y de las relaciones humanas. Cambios en los roles y relaciones entre hombres y mujeres.</li> <li>• Marginalidad y discriminación en distintos ámbitos.</li> <li>• Racismo, etnocentrismo y androcentrismo.</li> <li>• Feminización de la pobreza.</li> </ul>

## Orientaciones Metodológicas

El plan que proponemos para el trabajo de aula se centra en la cuestión del desarrollo tratada desde una perspectiva que cuestiona un modelo caracterizado por la impronta del pensamiento eurocéntrico y androcéntrico.

El hecho de que esta guía se dirija al alumnado comprendido en el tramo de edad 14-16 significa, que nos vamos a encontrar con un grupo adolescente en el que ya se habrán asentado una serie de concepciones en torno al Desarrollo y al papel que hombres y mujeres desempeñan en la sociedad, como resultado de un proceso más o menos largo de socialización y escolarización.

Por este motivo, proponemos comenzar por el conocimiento de sus ideas previas en torno a la cuestión sexo-género y desarrollo. Este primer paso es importante para que el profesorado pueda conocer la situación de partida del grupo clase y para que el alumnado tenga criterios para valorar de forma más adecuada su propio proceso de cambio y aprendizaje.

Es deseable que el control del conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje sea compartido entre docentes y estudiantes. En el caso de los primeros porque serán los encargados de ubicar esta guía didáctica en sus programaciones curriculares. En el caso del alumnado porque tendrá que adoptar un papel activo y participativo en el conjunto del proceso. Para ello es imprescindible que conozcan de antemano la estructura de la guía, los objetivos que se persiguen, el itinerario propuesto, así como los criterios de evaluación.

La actuación docente consistirá en guiar el proceso de trabajo en su conjunto, apoyar al alumnado en los momentos en que se requiera, inducir su participación en las distintas actividades. Especialmente necesaria será su intervención en los debates, no tanto para moderar, como para introducir elementos críticos al hilo de sus intervenciones que favorezcan reflexiones de mayor profundidad y/o pongan en crisis algunos conceptos o visiones en torno al tema. Por último, de cara a la evaluación, será importante identificar los elementos que guiarán la observación del proceso didáctico y de aprendizaje del alumnado.

La estructura didáctica que se propone se divide en tres bloques (Ver Figura 4).

## Bloque I. La cuestión sexo-género

En esta primera fase se van a desarrollar tres tipos de tareas, a) actividades para conocer las ideas previas del alumnado, b) valores asociados a mujeres y hombres, c) actividades para conocer y reflexionar sobre el trabajo de las mujeres en el ámbito privado y en el ámbito público en sociedades del Sur y del Norte.

## Bloque II. La perspectiva de género en el desarrollo Aspectos críticos

En esta apartado nos vamos a centrar en el análisis del desarrollo desde una perspectiva de género. Partimos de una actividad motivadora, un juego de cartas sobre derechos y desigualdades de género. El núcleo central de trabajo en este bloque lo constituye una Investigación sobre mujeres del Norte y del Sur siguiendo algunos ejes de trabajo: Mundo urbano - Mundo rural; Riqueza-pobreza; Derechos humanos-Derechos de las mujeres. La propuesta de investigación contempla el aprendizaje de cuatro procedimientos básicos como son, establecimiento de hipótesis, búsqueda y sistematización de la información, análisis y conclusiones -claves que explican la desigualdad existente en el modelo de desarrollo y síntesis de la situación de las mujeres del Norte y del Sur en los ámbitos estudiados.

## Bloque III Expresión y Comunicación

Iniciamos el trabajo con el análisis de los estereotipos sobre las mujeres que se transmiten a través de la publicidad, para plantear a continuación las actividades que constituirán el núcleo central de este bloque: a) exposición de paneles en los que se reflejen las investigaciones de cada grupo, b) dramatización, las mujeres y el desarrollo en la representación de un debate televisado. Este bloque constituye el cierre del trabajo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las ideas previas, la información, el conocimiento sistemático y la reflexión hasta la presentación de ese trabajo. La exteriorización de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas, da sentido al esfuerzo precedente trasladando lo aprendido a un marco más amplio, el aula, el centro, implicando a un mayor número de personas -resto de alumnado, profesorado, padres y madres, etc-.

## ESTRUCTURA DE LOS BLOQUES DE TRABAJO

	FASES	TEMAS/ÁMBITOS	ACTIVIDADES	FICHAS
<b>BLOQUE 1</b>  <b>Aproximación sociocultural a la cuestión sexo género</b>	Exploración Ideas Previas	Conceptos de Sexo y género	Preguntas y respuestas Cuestionario Barómetro de ideas Puesta en común	1-4
	La cuestión sexo-género	Los valores	Listado de valores Puesta en común	5
	La división de roles	Ámbito privado Ámbito público	Encuesta Cómico Comentario de Textos Interpretación de datos Interpretación de imágenes Puesta en común Collage Análisis de Información Puesta en común	6-15
<b>BLOQUE 2</b>  <b>La perspectiva de género en el desarrollo</b>	Motivación		Juego de cartas	16
	Exploración ideas previas		Relatos personales	17
	Investigación	Pobreza-Riqueza Ambitos Urbano/Rural Derechos Humanos Derechos de las Mujeres	Elaboración hipótesis de trabajo Búsqueda de Información Sistematización de Información Análisis de la Información Conclusiones Puesta en común	18-21
<b>BLOQUE 3</b>  <b>Expresión y Comunicación</b>	Análisis de publicidad		Vídeo y Lectura de Texto Anuncios publicitarios Código de imágenes Puesta en común	22-25
	Propuestas de expresión y comunicación	Mujeres del Sur y del Norte Exposición Dramatización	Formación de grupos Preparación del guión Montaje La exposición  Definición de contenidos Identificación de personajes Estructura de la obra Preparación. Ensayos y Representación	

Figura 4



# Bloque I

## La cuestión sexo-género

*En esta primera fase proponemos partir de las ideas previas que el alumnado tiene respecto del eje de trabajo. También vamos a realizar una primera aproximación global al tema que nos permitirá conocer cómo se manifiesta la desigualdad -en los distintos valores y capacidades que se promueven en chicos y chicas, en los roles que se adjudican a unas y otros- y cómo se reproduce a través de múltiples canales. Este conocimiento -que compartiremos con los chicos y chicas- nos será de gran utilidad a la hora de valorar en qué medida persisten o se modifican una vez concluido todo el ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto.*



## I. Exploración de ideas previas

En esta fase vamos a incidir de forma especial en los conceptos de sexo y género, a menudo identificados como sinónimos, y que, sin embargo una vez definidos dan cuenta de las posibilidades que tiene cualquier sociedad de transformar sus realidades discriminatorias y marginadoras en otras más justas e igualitarias.

### IDEAS CLAVE

La cuestión sexo-género abarca todos los niveles de nuestra vida. Hay datos que demuestran que la desigualdad continúa. La situación de desigualdad se puede transformar. Tenemos que saber más e implicarnos.

### PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Consiste en una serie de preguntas abiertas para que manifiesten individualmente su opinión por escrito (Ficha 1). Una vez hayan respondido, se pueden leer en alto algunas de las respuestas, especialmente aquéllas que reflejen diversidad de opiniones sobre los temas planteados.

#### FICHA 1

1. Según tu experiencia, ¿se trata igual a las mujeres y a los hombres, en casa, en la calle, en el instituto, en el deporte y en el trabajo? Si hay diferencias ¿en qué consisten?
2. ¿Piensas que están claramente diferenciadas las tareas, diversiones y comportamientos de las personas, según se trate de chicas o de chicos?
3. ¿Te parecen igualmente importantes el trabajo que se realiza en el ámbito doméstico (en casa) y el que se realiza en el ámbito público (empresas, comercios, instituciones...)?, ¿por qué?, ¿crees que la consideración social que tiene cada uno de ellos es la misma?, ¿por qué?

### CUESTIONARIO

Repartimos el cuestionario (Ficha 2). En él aparecen: un listado de afirmaciones de las que el alumnado tendrá que decir si son verdaderas o falsas. Las conclusiones que se desprendan de los cuestionarios serán debatidas con el grupo en un momento posterior, una vez que la profesora o profesor hayan tenido tiempo de hacer el correspondiente balance.

**FICHA 2**

**¿VERDADERO O FALSO?**

	<b>(V)</b>	<b>(F)</b>
1. Las mujeres están más capacitadas que los hombres para realizar tareas de casa, cuidar niños o ancianos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Los varones están más capacitados para la ciencia, la política, el deporte y el trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Las mujeres están preparadas para realizar cualquier trabajo igual o mejor que los hombres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Los chicos no saben coser, planchar, cocinar, ni cuidar niños porque no lo necesitan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Las chicas no arreglan enchufes ni saben cambiar la rueda de un coche porque no les interesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Los varones son más violentos y menos sensibles que las mujeres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hay trabajos que no son nada apropiados para las mujeres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mujeres y varones son biológica y legalmente iguales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**BARÓMETRO DE IDEAS**

El objetivo de esta actividad es que chicos y chicas se pronuncien a favor o en contra de la serie de frases que aparecen a continuación (Ficha 3). Las actitudes posibles pueden oscilar entre el acuerdo total y el desacuerdo absoluto, pasando por todas las posiciones intermedias, únicamente se excluye la neutralidad.

Para realizarla, se divide el espacio del aula en dos zonas (p.e. a la derecha: de acuerdo; a la izquierda: en desacuerdo) mediante una línea imaginaria en la que se sitúan todas las chicas y chicos. La profesora lee una frase y todo el mundo se desplaza a un lado u otro según lo que opine. A continuación se pide un razonamiento rápido de por qué se han situado a la derecha o a la izquierda. Tras la ronda de opiniones se pasa a la siguiente frase hasta completar la actividad.

**FICHA 3**

**BARÓMETRO DE IDEAS**

1. Las mujeres tienen una capacidad natural para cuidar de las criaturas.
2. Las mujeres realizan las labores domésticas mejor que los hombres.
3. Algunos trabajos son más adecuados para las mujeres.

4. Hombres y mujeres son capaces de realizar cualquier trabajo.
5. Los chicos son mejores deportistas que las chicas.



## PUESTA EN COMÚN

Distribuimos las definiciones de algunos conceptos clave que permitan diferenciar sexismo, androcentrismo, sexo y género (Ficha 4) y les pedimos que las lean con atención. Si hay dudas explicamos con mayor detalle cada concepto. a continuación se plantea la puesta en común.

El objetivo es reflexionar en gran grupo sobre la cuestión de sexo-género. Será importante debatir sobre los estereotipos que hayan surgido y poner de manifiesto cómo la idea que tenemos de lo que significa ser hombre o mujer no se debe a cuestiones biológicas -naturales por tanto- sino a la construcción cultural de cada sociedad.

### FICHA 4

#### DEFINICIONES

1. **Sexo:** variable biológica que diferencia a miembros de una misma especie en machos y hembras. En el caso de la especie humana, en varones y mujeres.
2. **Género:** Atribución de distintas tareas, comportamientos, valores y funciones sociales a cada uno de los sexos. No se trata de un rasgo diferenciador biológicamente determinado. Se trata de una construcción cultural, determinada por el contexto histórico y por lo tanto mutable (cambiante).
3. **Sistema patriarcal:** es aquel sistema social que atribuye superioridad y dominio, en todos los terrenos, al género masculino. En nuestra sociedad y en otras muchas culturas impera el sistema patriarcal. En todas ellas las mujeres han sido consideradas inferiores y sometidas a la tutela de los varones.
4. **Sexismo:** conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y de las relaciones humanas...
5. **Androcentrismo:** el hombre (varón), como medida de todas las cosas. Enfoque de un estudio, análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente, y utilización posterior de los resultados para la generalidad de los individuos, hombres y mujeres.
6. **Estereotipo:** representación del mundo y de las cosas que se compone, en buena medida, de conocimientos indirectos que hemos extraído de otras fuentes que no son ni nuestra propia experiencia, ni la reflexión personal, ni el conocimiento científico. Walter Lippman en 1922 consideraba los estereotipos como juicios preconcebidos de modo irracional.

De esta manera, el estereotipo puede ser injusto e hiriente para las personas a las que se aplica: según su condición social, cultura, raza, edad, sexo, etc. La función principal del estereotipo es generalizar, simplificar. Los estereotipos referidos a personas o sexos crean expectativas de comportamiento, por las cuales se espera que los chicos hagan más deporte, por ejemplo, y que las chicas sean más cuidadosas y ordenadas. Los estereotipos sexuales corresponden a un procesamiento de la información mediante esquemas de género.

## 2. La cuestión Sexo-Género

Cada cultura propugna una serie de valores que considera necesarios para que las personas los desarrollen en el campo personal, laboral, comunitario, etc. La actividad que proponemos sobre esta cuestión, intenta desvelar, en qué medida esos valores son positivos o negativos, si se desarrollan por igual en chicos y en chicas y a la luz de los resultados cuáles serían deseables para cualquier persona independientemente de su sexo.

### IDEAS CLAVE

Los valores son una creación social. Los valores no son únicos. Distintas sociedades tienen distintos valores. Los valores de una sociedad pueden cambiar.



### LOS VALORES

En la (Ficha 5) aparece un listado valores/capacidades que fotocopiaremos y entregaremos a cada alumn@. Deberán analizar cada valor y, según sus conocimientos y vivencias, atribuirlos a hombres, a mujeres o a ambos. No se trata de que expresen cómo sería esa atribución de valores en una sociedad ideal, sino que intenten ajustarse a lo que realmente creen que ocurre. A continuación, primero individualmente y luego por grupos, deberán escoger los cinco valores/capacidades que les parezcan más interesantes para la formación de la persona (pueden ser tomados de la propia lista o apuntar otros que se les ocurran). Al final entre todo el grupo se tendrá que consensuar la lista final de los cinco valores.

VALORES	MUJERES	HOMBRES	INDIST. DEL SEXO
Creatividad			
Cobardía			
Docilidad			
Liderazgo			
Dependencia			
Eficiencia			
Competitividad			
Valentía			
Incoherencia			
Intuición			
Franqueza			
Hipocresía			
Pasividad			

VALORES	MUJERES	HOMBRES	INDIST. DEL SEXO
Protagonismo			
Agresividad			
Racionalidad			
Confianza			
Autocontrol			
Iniciativa			
Autoridad			



### PUESTA EN COMÚN

En la puesta en común, cada grupo leerá su lista de cinco valores y explicará porqué consideran que son los más importantes para el desarrollo personal. Concluida la ronda de intervenciones se inicia el debate sobre esta cuestión.

Conviene observar en qué grado los valores y capacidades elegidos como más valiosos, atienden a todas los niveles en los que se desarrollan la vida de las personas o sólo se destaca alguno de ellos:

1. Personal -autoestima, seguridad, autonomía-.
2. Afectivo -sensibilidad, ternura, honestidad-.
3. Cognitivo -inteligencia, creatividad, curiosidad-.
4. Público -responsabilidad, solidaridad, dinamismo-.
5. Doméstico -iniciativa, decisión, orden...-.

## 3. la división de roles

La vida de las personas se desarrolla preferentemente en dos esferas, la privada y la pública. La necesidad de adquirir capacidades para desenvolvemos con autonomía en los dos ámbitos es evidente. Sin embargo, la persistente visión estereotipada de los roles femeninos y masculinos hace que una esfera se considere más propia de mujeres y otra más propia de hombres. Aunque están teniendo lugar algunos cambios, estos se producen muy lentamente y todavía no podemos decir ni que se nos prepare por igual a hombres y mujeres ni que la sociedad y sus instituciones hayan eliminado las prácticas discriminatorias.

### IDEAS CLAVE

La división de funciones sociales según el sexo en la vida pública y privada en distintos países. Dignidad e importancia del trabajo "invisible". Explotación. Marginación. Diferencias de clase social. Diferencias económicas. Diferencias de derechos humanos. Corresponsabilidad, compartir los trabajos del ámbito privado. Igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo y resto de campos del ámbito público (poder político, p.e.).

### 3.1. EN EL ÁMBITO PRIVADO



#### ENCUESTA

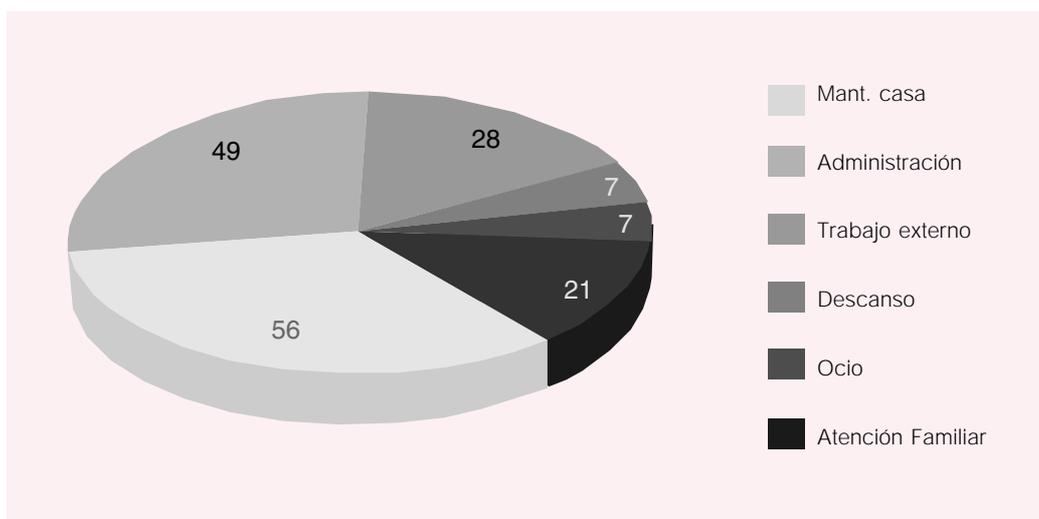
Cada alumna y alumno contestará individualmente las preguntas del cuestionario (Ficha 6) y, además, realizará tantas encuestas como personas adultas compartan su vivienda.

<b>FICHA 6</b>	
<b>CUESTIONARIO</b>	
<b>Actividades para el mantenimiento de la casa</b>	
Hacer las compras necesarias (comida, artículos de limpieza...)	<input type="text"/>
Preparar las comidas (desayuno, comida, merienda, cena)	<input type="text"/>
Pasar la escoba o aspiradora	<input type="text"/>
Fregar suelos	<input type="text"/>
Quitar el polvo	<input type="text"/>
Lavar y tender ropa	<input type="text"/>
Planchar ropa	<input type="text"/>
Coser ropa	<input type="text"/>
Pequeños arreglos (electrodomésticos, enchufes, grifos...)	<input type="text"/>
Hacer las camas	<input type="text"/>
Ordenar habitaciones	<input type="text"/>
Limpieza de baños	<input type="text"/>
Lavar los platos	<input type="text"/>
Limpiar la cocina	<input type="text"/>
Bajar la basura	<input type="text"/>
Regar las plantas	<input type="text"/>
Atender animales domésticos (peces, perros, gatos...)	<input type="text"/>
<b>Total de horas/semana</b>	<input type="text"/>
<b>Administración en el hogar</b>	
Control de facturas: pago, archivo... (gas, teléfono, electricidad, comunidad...)	<input type="text"/>
Asistencia a reuniones de la comunidad de vecin@s	<input type="text"/>
Control de la/las cuentas bancarias	<input type="text"/>
Petición de préstamos bancarios	<input type="text"/>
Contacto con gremios, si es necesario (albañilería, fontanería, electricidad, pintura...)	<input type="text"/>
Mantenimiento del coche, si lo hubiera (revisiones, arreglos...)	<input type="text"/>
Contratos de seguros (vivienda, enfermedad, vida...)	<input type="text"/>
<b>Total de horas/semana</b>	<input type="text"/>
<b>Cuidado y relación con resto miembros de la familia</b>	
Visitas al médico con hijos e hijas	<input type="text"/>
Cuidado y atención a personas mayores	<input type="text"/>
Matrículas escolares	<input type="text"/>
Asistencia a reuniones con l@s tutores/as de las hijas e hijos	<input type="text"/>
Asistencia a reuniones escolares	<input type="text"/>

Compra de ropa para el resto de los miembros familiares	<input type="text"/>
Compra de ropa propia	<input type="text"/>
Ayuda en las tareas escolares de hijos e hijas	<input type="text"/>
Educación de hijas e hijos	<input type="text"/>
<b>Total de horas/semana</b>	<input type="text"/>
<b>Ocio y tiempo libre</b>	
Ver televisión / escuchar música / escuchar radio	<input type="text"/>
Leer prensa	<input type="text"/>
Leer libros	<input type="text"/>
Leer revistas	<input type="text"/>
Salir a pasear	<input type="text"/>
Estar con otros miembros de la familia (charlar, jugar, pasear...)	<input type="text"/>
Estar con amistades	<input type="text"/>
Voluntariado en asociaciones	<input type="text"/>
Hacer deporte	<input type="text"/>
<b>Total de horas/semana</b>	<input type="text"/>
<b>Trabajo fuera del hogar</b>	
Tiempo dedicado a trabajo remunerado	<input type="text"/>
<b>Total de horas/semana</b>	<input type="text"/>
<b>Descanso</b>	
Horas de sueño	<input type="text"/>
<b>Total de horas/semana</b>	<input type="text"/>

Con cada una de ellas realizará un cálculo de las horas totales a la semana que se dedican a las actividades descritas en cada uno de los apartados en que se divide el cuestionario y representará el resultado en un gráfico de tarta.

Por ejemplo:



Una vez realizadas todas las encuestas veremos quién o quiénes se suele responsabilizar de cada una de las tareas y si se observan diferencias en el número de horas dedicadas a cada grupo de actividades entre las encuestas contestadas por hombres o mujeres y entre personas adultas y jóvenes.

## EL CÓMIC

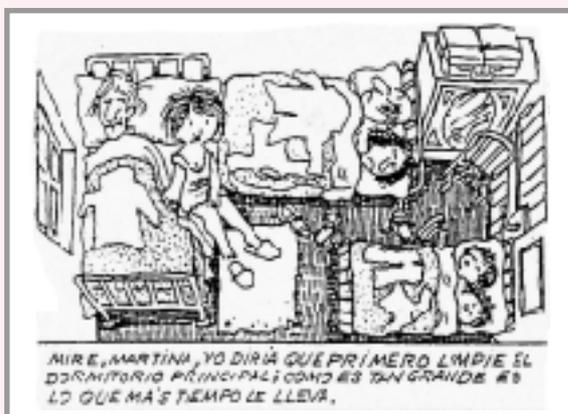
El trabajo doméstico, mujeres del Sur (Argentina) igual o similar al del Norte. Con esta actividad se pretende sugerir la diversidad de situaciones y poderes que existen dentro del propio colectivo de mujeres. Como trasfondo la diferencia pobreza/riqueza. La historia de Quino puede enmarcarse en cualquiera de las sociedades urbanas tanto de países empobrecidos como enriquecidos.

Se trata de que observen individualmente el cómic (Ficha 7) y extraigan algunos de los elementos a través de los cuales podemos apreciar la diferente perspectiva y vida cotidiana de una mujer de un barrio pobre y otra de clase media-alta. Tendrán que comentar los contrastes presentes en el cómic y las lecturas e imágenes que les sugieran.

Proponemos un modelo de características que se desprenden del cómic para el análisis contrastado de texto e imagen:

- Imagen del contexto de vida cotidiana de la protagonista
  - Mujer joven trabajadora doméstica fuera de su casa
  - Vive con su familia (tres generaciones)
  - Duermen en el mismo habitáculo todos los miembros familiares
  - Espacio reducido
  - Carencia del Equipamiento y Mobiliario Doméstico considerado básico
  - Alimentación Mínima
  - Chabola en Barrio Periférico
  - Transporte Público
- Sugerencia y apuntes del contexto de la casa donde trabaja por contraste con el anterior.

### FICHA 7





SI QUIERE CALENTARSE ALGO RECUERDE QUE DENTRO DEL MICROONDAS NO SE PUEDE PONER NADA METÁLICO.



CUANDO VA AL MERCADO COMPRE VOSOR, COPOS DE MAIZ, DE ARROZ Y AMARANTOS PARA JIBO, YA SABÍ QUE SINO, PARA EL SEÑOR UN DESAYUNO NO ES UN DESAYUNO.



LA LAVAVAJILLA PUEDE DEJARRA FUNCIONANDO, NO AÍ; YA SÁBE QUE SE PARRSCLA.



¡AY, EL PISO DEL CORREDOR, MÚJJA ¡TRATE DE ESMEZARSE UN POCO MÁS CON LA CERA Y LA LUSTRADORA, QUE LA ÚLTIMA VEZ NO LO DEJO BRILLANTE COMO DEBÍA!



¡FÍJESE MIENTRAS LIMPIA DÓNDE PUDO HABER DEJADO LAS LLUVES DEL COCHE, QUE LUGRO TENGO QUE GALAR Y LA POLA CUBA YA ME DESTROZA LOS NERVIOS, ¡QUÉ HORROR! UD. NO SE IMAGINA LO QUE ES MANEJAR...



... SOLA, METIDA DENTRO DE UN AUTO EN MEDIO DE UNA JUNGLA DE COCHES, AUTOMÓVILES, MOTOS...



YO VO SÉ, ME PREGUNTO COMO DIBAJA PUEDEMOS VIVIR ASI, TODOS ENOQUECIDOS,



A TAL MORA ESTO, A TAL OTRA AQUELLO, REUNION DE AQUI, CITA DE ALLI, Y QUÉ PEINADO, Y QUE ME PONGO, ¿SE LA CUENTA?



SI SEÑORA, ME DOY CUENTA

EN CAMBIO USTED CON SU RÓPITA SIEMPRE PILCRA Y CINDADA, ¡QUÉ FELIZ! ; EN FIA, BUEN!



...MIRE MÁRTNA, YO DIRÍA QUE PRIMERO LIMPIE EL DORMITORIO PRINCIPAL, COMO ES TAN GRANDE NO LE SON MÁS TIEMPO LE LLEVA. EN E. BANDEN SUITE....



## COMENTARIO DE TEXTOS

Los textos que se muestran a continuación (Ficha 8) permiten reflexionar sobre la realización de las tareas domésticas y la valoración social de las mismas.

### FICHA 8

#### TEXTOS

- Texto 1.** "Cualquier trabajo profesional, desde albañilería a medicina, exige conocimientos específicos, pero las tareas domésticas cualquiera puede hacerlas".

*(Dicho Popular)*

- Texto 2.** "Según un estudio realizado en Donostia, el año 1988, las donostiarras dedican más del 22% de su tiempo -es decir, más de 37 horas semanales- a las tareas domésticas. De entre ellas, las que son amas de casa en exclusiva dedican 51 horas semanales; les siguen las paradas (¡qué eufemismo!) con 47 horas; a cierta distancia se colocan otras mujeres inactivas (menos mal, ¡qué si llegan a ser activas!...) con 29 horas y, por último, las que trabajan fuera del hogar que, como media, le dedican 27 horas semanales.

En la misma línea, una encuesta llevada a cabo por Eroski, en 1992, concluye que el 92% de las tareas domésticas son realizadas por mujeres, mientras que los hombres sólo realizan el 8% restante. Cifras que están muy lejos de guardar siquiera una proporción -o, mejor dicho, una proporción inversa- con las de la composición de la población ocupada, que en 1994 supone un 34% de mujeres y un 66% de hombres".

Fuente: Mujeres de ESK-CUIS: *El poder masculino en el mundo laboral. El espacio actual de las mujeres en el mundo del trabajo. Debates y ajustes necesarios.* III Jornadas Feministas de Euskadi. Leioa, Diciembre 1994.

- Texto 3.** El trabajo doméstico en España. "La gratuidad del trabajo doméstico implica que las mujeres, si no disponen de un salario propio, como es el caso de las amas de casa, tendrán que ser mantenidas por su marido. Esto significa que las amas de casa no poseen ninguna autonomía económica y, por lo tanto, no son libres para modificar sus condiciones de vida y trabajo.

(...) M. A. Durán ha construido un esquema de los diferentes tipos de jornada laboral de las amas de casa españolas, en función de su situación económica y familiar. De acuerdo con este esquema, el 70 por ciento de las amas de casa trabajan más de 12 horas diarias. Debe añadirse que para ellas no hay domingos, ni fiestas, ni vacaciones. Por el contrario, estos días representan para el ama de casa una sobrecarga de trabajo, aparte de que la simple presencia del marido y los hijos supone, por sí sola, una interferencia en el ritmo habitual de las tareas.

Fuente: Centro Feminista de Estudios y Documentación: *El trabajo de las mujeres a través de la historia.* Madrid, Instituto de la Mujer, 1992. pág.223.

•**Texto 4.** El servicio doméstico en América Latina. “Se estima que más del 25% de las mujeres urbanas ocupadas trabajan en el servicio doméstico, lo que da idea de que ha sido una de las principales alternativas de trabajo en las ciudades para las mujeres de América Latina y del Caribe: en Chile y Argentina llega al 21%, en República Dominicana, al 27%... en Colombia 37% (...). Los ingresos se envían en su mayor parte a la familia, residente en zonas rurales. (...) En 1980 el 77% del servicio doméstico en Buenos Aires era ya de «puertas afuera» y en Santiago de Chile, el 44%.

Se trata de mujeres muy jóvenes (14-17 años), con niveles educativos muy bajos (...) Los ingresos percibidos se envían en su mayor parte a la familia, residente en las zonas rurales.

En los países donde el substrato de población autóctona es importante (Perú, Bolivia, Ecuador, México, Guatemala) la mayor parte de estas emigrantes rurales son indígenas o mestizas, que apenas si conocen el castellano, lo que dificulta aún más su integración en los espacios urbanos; la dependencia con respecto a la mujer empleadora es todavía más acusada.

La importancia adquirida por el servicio doméstico en América Latina sólo se puede producir en espacios urbanos donde existan unas clases medias y medio-altas importantes cuantitativa y cualitativamente, lo que explica su ausencia de muchas ciudades del Tercer Mundo”.

Fuente: Sabaté, Ana; Rodríguez, Juana M<sup>a</sup>; Díaz, M<sup>a</sup> Angeles: *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía de género*. Madrid, Síntesis, 1995. pág.271-272.

En grupo, trasladar las cifras que aparecen en los textos de la Ficha 8 a gráficos de tarta (p.e. un gráfico que refleje cómo en 1992, el 92% del trabajo doméstico era realizado por mujeres y el 8% por hombres).

Tras la lectura atenta de los textos, proponemos un trabajo individual en el que cada estudiante se pronunciará, por escrito, sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Crees que influye en la escasa valoración del trabajo doméstico el hecho de que no exista una remuneración? Cuando el mismo trabajo es remunerado, “servicio doméstico” ¿te parece que la consideración social aumenta?
- En los casos de aquellos hombres y mujeres que tienen un trabajo remunerado fuera del ámbito doméstico, ¿cuáles pueden ser las razones que expliquen el hecho de que las mujeres dediquen mayoritariamente más horas que los hombres a las tareas domésticas?



## INTERPRETACION DE DATOS

Siguiendo el modelo de la Ficha 9 “La mujer en el mundo. Los hechos” cada grupo tendrá que elaborar un esquema parecido con los datos que aparecen en la Ficha 10 sobre la distribución horaria del trabajo de una mujer rural de Nepal.

En la misma ficha aparecen datos comparativos de las horas que hombres y mujeres de Sri Lanka dedican a una serie de actividades. Tendrán que elaborar un gráfico de barras (un color para las mujeres y otro para los hombres) en que se reflejen dichos datos.

Para este último caso:

- ¿Qué actividades son realizadas exclusivamente por mujeres?
- ¿Qué actividades son mayoritariamente realizadas por hombres?
- ¿Cuáles son compartidas de forma similar?
- ¿Qué nos sugieren estos datos sobre el trabajo de hombres y mujeres en Sri Lanka?

FICHA 9

LA MUJER EN EL MUNDO. LOS HECHOS

### MUJER Y TRABAJO

#### EL TRABAJO DE LA MUJER NO ACABA NUNCA

Un día en la vida de una típica mujer campesina africana.

**20.30-21.30**  
Lavar a los niños y los utensilios de cocina.



**21.30**  
Irse a dormir.



**4.45**  
Levantarse, lavarse y primera comida.



**18.20-20.30**  
Cocinar para la familia (segunda comida).



**16-17.30**  
Moler el maíz y hacer pan.



**5.00-5.30**  
Desplazamiento al campo.



**17.30-18.30**  
Ir a buscar agua.



**5.30-15**  
Trabajar en el campo.



**15-16**  
Recoger leña y volver a casa.



### EL TRABAJO DE LA MUJER NO ESTA RECONOCIDO

Las estadísticas nacionales suelen omitir el trabajo de las mujeres al hablar de la población activa.

**En Bangladesh,**  
9 de cada 10 mujeres trabajan en la agricultura.



**En Africa,**  
las mujeres realizan entre un 60 y un 80 % de las labores del campo.



**En el Tercer Mundo,**  
las mujeres son responsables, al menos, de la mitad de la producción de alimentos.



Fuente: Lara, Carmen y Viñamata, Agustín: *Hagamos un solo mundo. Manual de Educación para el Desarrollo.* Barcelona, Claret / Manos Unidas, 1990. pag. 96.

## FICHA 10

## SRI LANKA: DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS ACTIVIDADES

Actividad	% del total de horas semanales trabajadas	Mujeres	Hombres
Preparar la comida		92	8
Precocinado del arroz		100	0
Conservación de la comida para la estación sin cosechas		80	20
Almacenar el grano durante la época de cosecha		30	70
Cultivo de frutas, tubérculos y verduras para el consumo familiar		80	10
Cuidado de animales		50	50
Ordeño de animales		100	0
Acarrear agua		98	1
Recoger leña		65	35
Limpiar la casa		95	5
Cuidar de los niños		90	10
Bañar a los niños		80	20
Vigilar la educación de los niños		97	3
Atender a los enfermos de la familia		85	15
Lavado de ropa		100	0
Cuidado de los ancianos		90	10
Participación en ceremonias de la aldea		45	55
Participación en actividades sociales de la aldea		10	90
Participación en el desarrollo comunitario de la aldea		5	95

Fuente: Momsen y Kinnaid, eds., (1993), p. 170 en Sabaté, Ana; Rodríguez, Juana M<sup>o</sup>; Díaz, M<sup>a</sup> Angeles: *Mujeres, Espacio y Sociedad. Hacia una Geografía del Género*. Madrid, Síntesis, 1995. pág. 238.

## DISTRIBUCIÓN DIARIA DEL TIEMPO DE UNA MUJER RURAL EN NEPAL

Horas	Trabajo productivo	Trabajo reproductivo
4,00 - 6,00		Moler el grano
6,00 - 7,00	Cuidado del ganado: ordeñar, limpiar, alimentar a los animales	
6,30		Preparar y tomar el té
7,00 - 7,30		Limpiar, fregar, lavar, acarrear agua
7,30 - 8,30	Acarrear pienso o farraje para el ganado	
8,30 - 9,30		Cocinar y dar de comer a la familia
9,30 - 10,00		Limpieza y fregado de utensilios de cocina
10,00 - 15,00	Trabajo agrícola: recoger estiércol, trabajar en la huerta, recoger heno...	
15,00 - 16,00	Ordeñar y alimentar al ganado	
16,00 - 17,00		Acarrear agua
17,00 - 19,00		Cocinar y dar de comer a la familia
19,00 - 19,30		Limpieza y fregado de utensilios de cocina
19,30 - 21,00		Ocio: charla con familiares y vecinos
21,00		Acostarse

Fuente: I. Majupuria (1991), p. 262 (modificado) en Sabaté, Ana; Rodríguez, Juana M<sup>o</sup>; Díaz, M<sup>a</sup> Angeles: *Mujeres, Espacio y Sociedad. Hacia una Geografía del Género*. Madrid, Síntesis, 1995. pág. 239.

## INTERPRETACION DE IMAGENES

En la Ficha 11 aparecen tres fotos. En grupos tendrán que imaginar un pie de foto, breve, para cada una de ellas, en el que expliquen quiénes son, de dónde son, a qué se dedican y qué están haciendo en ese lugar.

### FICHA 11



Foto 1



Foto 2



Foto 3

Fuente. Fotos 1 y 2: Cock, Jacklyn.1989. "Maids & Madams. Domestic Workers under Apartheid". Ed. The women's Press.Ltd. London. United Kingdom. y Foto 3 Rigoberta Menchú y Comité de Unidad Campesina: El clamor de la Tierra. Donostia Tercera Prensa, 1992.

A continuación les leemos los pies de foto correspondientes a cada una de ellas y comentamos las similitudes y diferencias con los que ell@s habían elaborado.

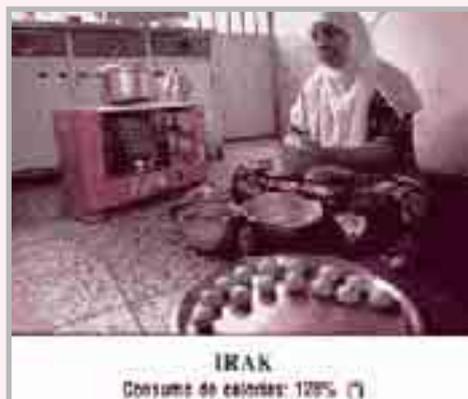
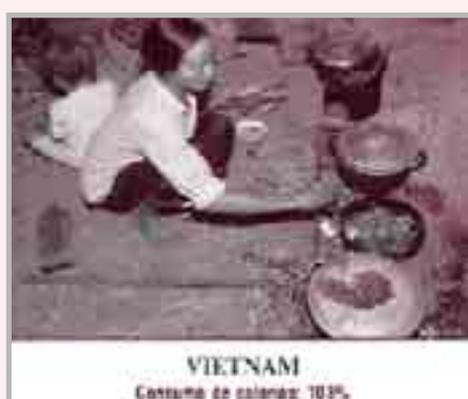
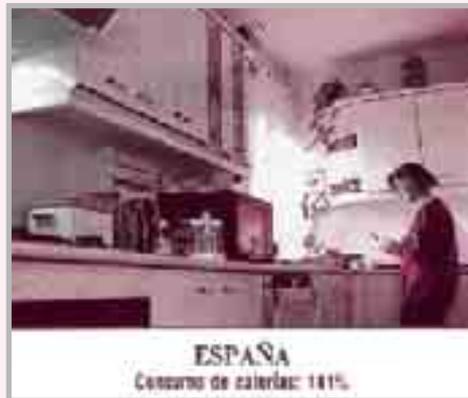
Pies de Foto:

- Foto 1.** Sudáfrica (1986). Dice Sarah Molathlegi: Todos los años, al llegar el mes de diciembre, la familia para la que trabajo toma sus vacaciones junto al mar y yo también voy. Ellos creen que el sólo hecho de alejarnos de la ciudad, y cambiar de aires, hace que sean vacaciones también para mí. Pero, en realidad, yo no estoy de vacaciones. Tengo que limpiar, cocinar, lavar, planchar y cuidar a los niños, es decir, estoy trabajando como siempre.
- Foto 2.** Sudáfrica (1986). Sibogile Mngoma es empleada doméstica de un matrimonio de blancos que vive en la zona norte de Johannesburgo. Trabaja diez horas diarias y sus obligaciones principales son: hacer las camas, lavar, planchar, limpiar la casa y cocinar.
- Foto 3.** Rigoberta Menchú. Premio Nobel 1992 "en su autobiografía, relata de forma perfecta la experiencia de la niña Quiché, emigrante rural, analfabeta, desconocedora del castellano, que entra a trabajar en casas regidas por mujeres de clase alta y criollas; fue esta situación la que le hizo percibir claramente que para conocer y defender sus derechos, debía empezar por dominar el castellano, idioma que no aprendió hasta los 15 años". (Sabaté, Rodríguez y Díaz, 1995. pág. 272)

Continuamos trabajando con imágenes. En este caso la Ficha 12 muestra cocinas y televisores de distintos países del mundo. Observando bien las imágenes, ¿se corresponden, para el mismo país, las imágenes de la cocina y los televisores? Razonar la respuesta y hacer un breve comentario de cómo imaginamos que es la vida de las personas que comparten esos espacios.

**FICHA 12**

**COCINAS Y TELEVISORES DEL MUNDO**





**JAPÓN**  
Consumo de calorías: 125%



**MÉXICO**  
Consumo de calorías: 131%



**KUWAIT**  
Consumo de calorías: 127%



**MONGOLIA**  
Consumo de calorías: 97%



**SURÁFRICA**  
Consumo de calorías: 128%



**JAPÓN**  
Índice de satisfacción: 69%



**IRÁN**  
Índice de satisfacción: 52%



**SURÁFRICA**  
Índice de satisfacción: 54%



Fuente. El País Semanal nº 186 1994. Madrid, Diario El País. pág. 80-83.



## PUESTA EN COMÚN

La puesta en común de las actividades realizadas en relación al trabajo doméstico podemos plantearla en referencia al significado de la "responsabilidad", a la existencia o no de corresponsabilidad entre los miembros de la familia en la atención a las tareas domésticas; la valoración social que se hace de éstas y su necesidad para la vida humana. ¿Quiénes se ocupan preferentemente de las tareas domésticas? ¿De qué tipo de tareas se responsabilizan más las mujeres? ¿De cuáles los hombres?

Otro importante grupo de cuestiones hacen referencia a la propia consideración del trabajo doméstico como "trabajo". Para iniciar la discusión sobre este apartado podemos leer en voz alta el texto de M.A. Durán (1988) que se adjunta (Ficha 13).

### FICHA 13

"Si las amas de casa exigiesen el pago por su trabajo a los precios del mercado, sería difícil la decisión sobre a quién correspondería pagarlo. En pura doctrina económica, correspondería a quienes se benefician directamente de su trabajo, esto es, a sus propios familiares. Desde la óptica del "Estado Benefactor" que garantiza a todas las personas unos cuidados mínimos, correspondería al Estado su pago, puesto que prestan servicios que de otro modo tendrían que ser pagados por el Estado. Y desde la interpretación de la economía como un simple juego entre dos actores colectivos: los empresarios y los trabajadores, tendrían que pagar este trabajo los empresarios porque son quienes las contratan directamente a través de sus esposas, hijos e hijas. Cualquiera de estos supuestos son ahora, simples ejercicios de imaginación económica porque la estructura de la economía española descansa, precisamente, sobre la base del trabajo no directamente remunerado de diez millones de amas de casa y modificarla, aunque fuera ligeramente, destruiría sus cimientos".

Fuente: M.A. Durán. *De puertas adentro*. Instituto de la Mujer. 1988. (citado en Centro Feminista de Estudios y Documentación. *El trabajo de las mujeres a través de la Historia*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer. 1992. pág. 176.

A continuación debatir sobre: reconocimiento o no de las tareas domésticas como trabajo, remuneración, seguridad, jubilación, doble jornada, división sexual del trabajo...

## 3.2. EN EL ÁMBITO PÚBLICO



## COLLAGE

En la Ficha 14 aparece un collage de personalidades que en el año 1995 tenían importantes cargos políticos. Por grupos, tendrán que confeccionar un collage con fotos de mujeres que, actualmente tengan responsabilidades políticas (p.e. Mo Mowlam -ministra británica para Irlanda del Norte, Enma Bonino -comisaria europea-, Madeleine Albright -Secretaria de Estado de EE.UU-) y explicar brevemente porqué importantes acontecimientos son conocidas.

FICHA 14

UN EJEMPLO DE LIDERAZGO



Collage:

1. **Mary Robinson**, Presidenta de Irlanda. 2. **Jaleda Zia** Primera Ministra de Bangladesh. 3. **Margarita II**, Reina de Dinamarca. 4 y 5 **Sofía de Grecia**, Reina de España y **Violeta Barrios de Chamorro** Presidenta de Nicaragua. 6 y 7 **Beatriz de Holanda**, Reina de los Países Bajos e **Isabel II Windsor**, Reina de Reino Unido y de los países de la Commonwealth. 8 **Benazir Bhutto**, Primera Ministra de Pakistán. 9 **Sirimavo Bandaranaike**, Primera Ministra de Sri Lanka. 10 **Tansu Ciller**, Primera Ministra de Turquía. 11 **Mary Eugenia Charles**, Primera Ministra de Dominica. 12 **Vigdis Finnbogadottir**, Presidenta de Islandia. 13 **Gro Harlem Brundtland**, Primera Ministra de Noruega.

Fuente: *El Semanal. Suplemento*. Madrid, Taller de Editores. N° 410/1995. pág. 12



Foto 1. Dra. Nafis Sadik. Directora Ejecutiva del Fondo de Población de las Naciones Unidas

Fuente: *Estado de la Población Mundial 1997. El Derecho a optar. Derechos de procreación y Salud de la reproducción.* New York. FNUAP. 1997.



Foto 2. Ela Bhatt. India. Abogada fundadora de la Asociación de Trabajadoras Independientes (SEWA) creada para "procurar una vida mejor a las mujeres trabajadoras pobres" y sacarlas de su invisibilidad. El Banco SEWA proporciona préstamos a las mujeres para sus negocios y ofrece "un conjunto de servicios, capacitación y sistemas financieros que otorga a las trabajadoras independientes los mismos beneficios de que gozan otros, y les permite así trabajar de forma más productiva".

Fuente: *Opciones.* New York, PNUD. Vol. 6, N° 4/1997. pág. 10-13.



Foto 3. Aung San Suu Kyi. Birmana. Premio Nobel de la Paz, otorgado por su labor de defensa de los derechos humanos en su país. Fundadora de la Liga Nacional para la Democracia, lideró el movimiento popular que denunciaba el régimen militar de Birmania.

Fuente: *El Semanal. Suplemento.* Madrid, Taller de Editores. N° 410/1995. pág. 48.

Buscar información de algunas mujeres famosas. Confeccionar un panel con cada una de ellas en el que aparezca su foto y una pequeña biografía. Cada grupo puede elegir entre las que se proponen a continuación u otras que se les ocurran.

- Winnie Mandela
- Nadime Gordimer
- Frida Kahlo
- Gabriela Mistral
- Martina Navratilova
- George Sand
- Teresa de Calcuta

Dentro de esta misma actividad, se les puede proponer que hagan paneles temáticos: deportistas, actrices, científicas...

## ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Cada grupo se ocupará de leer atentamente los cuadros que aparecen en la Ficha 15 y entresacar de ellos: por un lado, los porcentajes y estadísticas que aparecen; por otro, un esquema con las ideas más importantes que plantean respecto de la situación de las mujeres en el mercado laboral. Con el conjunto de resultados elaborarán un panel que contrastarán con los de los otros grupos.

Todos los datos se refieren a la comunidad autónoma del País Vasco. Para otros ámbitos territoriales, podría tener interés que visitaran alguna institución cercana para obtener datos de su Comunidad Autónoma o su Municipio (Instituto de la Mujer, Área de la Mujer en Ayuntamientos, etc.).

<b>FICHA 15</b>			
<b>POBLACIÓN DE 16 Y MÁS AÑOS SEGÚN SU RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD</b>			
	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
<b>POBLACIÓN ACTIVA</b>	375.596	562.497	938.093
Tasa de actividad	41,5	65,4	53,2
% sobre población activa total	40,0	60,0	100,0
<b>POBLACIÓN PARADA</b>	130.347	97.499	227.846
Tasa de paro	34,7	17,3	24,3
% sobre población parada total	57,2	42,8	100,0
<b>POBLACIÓN OCUPADA</b>	245.249	464.998	710.247
Índice de ocupación	27,1	54,0	40,2
% sobre población ocupada total	34,5	65,5	100,0
<b>POBLACIÓN INACTIVA</b>	528.969	297.894	826.863
Tasa de inactividad	58,5	34,6	46,8
% sobre población inactiva total	64,0	36,0	100,0
<b>Población de 16 y más años</b>	<b>904.565</b>	<b>860.393</b>	<b>1.764.958</b>

Fuente: PRA "Encuesta de la población en relación con la Actividad. 4º trimestre de 1994". EUSTAT.

**EMPRESAS: EMPRESARIOS/AS Y TRABAJADORES/AS AUTÓNOMOS/AS.  
DISTRIBUCIÓN SEGÚN SEXO**

	1981			1991		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Empresarias/os	12,00	88,00	100,0	20,29	79,71	100,0
Autónomas/os	18,62	81,38	100,0	29,95	70,05	100,0
<b>Total</b>	<b>22,84</b>	<b>77,16</b>	<b>100,0</b>	<b>30,81</b>	<b>69,19</b>	<b>100,0</b>

Fuente: "Censo de población y vivienda". EUSTAT, 1981 y 1991.

**PERSONAS DE 16 Y MÁS AÑOS OCUPADAS SEGÚN SEXO  
Y SECTORES ECONÓMICOS. PORCENTAJES**

	Mujeres	Hombres
Servicios	84,2	45,9
Construcción	1,1	13,5
Industria	11,9	36,6
Agricultura	2,8	4

Fuente: PRA "Encuesta de la población en relación con la Actividad. 4º trimestre de 1994". EUSTAT.

**POBLACIÓN DE 16 Y MÁS AÑOS OCUPADA SEGÚN LA PROFESIÓN Y EL SEXO.  
PORCENTAJES VERTICALES**

	Mujeres	Hombres	Total
Fontanero/a, Soldador/a	0,0	5,0	3,3
Trabajador/a Construcción	0,0	7,1	4,7
Conductor/a	0,0	6,4	4,2
Trabajador/a Sidero-metalúrgico/a	0,2	2,3	1,7
Mecánico/a, Montador/a, Ajustador/a	0,3	5,4	3,7
Trabajador/a Fábrica Metales	0,7	6,3	4,4
Elctricista, Instalador/a	0,8	5,2	3,7
Jefe/a Administrativo	1,5	4,4	3,4
Agricultor/a	2,5	3,4	3,1
Administrativo/a	3,9	7,5	6,2
Otros trabajos industriales	4,9	13,4	10,6
Directivo/a	6,3	7,0	6,7
Técnico/a Superior	7,3	6,2	6,5
Comerciante-vendedor/a	10,5	3,1	5,6
Técnico/a Medio/a	12,4	4,6	7,2
Auxiliar Administrativo/a	19,8	8,2	12,1
Personal Servicios	28,9	4,4	12,9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: "Censo del Mercado de Trabajo". Departamento de Trabajo y Seguridad Social. Gobierno Vasco. 1994.

Nota. Todos los cuadros, reelaborados a partir de "Cifras sobre la situación de las mujeres en Euskadi". Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. Bilbao. 1996.



**PUESTA EN COMÚN**

Finalizado el trabajo los Paneles se colocan en el aula. Cada grupo tendrá que hacer una exposición al resto de la clase destacando los aspectos que consideren más relevantes. A continuación iniciamos el debate general: diferencias en los salarios percibidos por mujeres y hombres, discriminación laboral, tipos de puestos ocupados, tasas de paro... Con ayuda docente, establecer las conclusiones generales sobre la situación de las mujeres en el ámbito público.



## Bloque II

# La perspectiva de género en el desarrollo. Aspectos críticos

*El núcleo central de este apartado lo constituye la propuesta de investigación sobre el modelo de Desarrollo analizado desde una perspectiva de género. Observaremos cómo afecta el Desarrollo desigual a las mujeres tanto en el entorno cercano como lejano.*

*El modelo de desarrollo global es un sistema único que afecta al conjunto de sociedades y sujetos. Actualmente la cadena de producción y distribución de la riqueza a nivel planetario hace que aquellos sectores que se encuentran al margen de ella se vean cada vez más sumergidos en situaciones de pobreza, desigualdad e injusticia creciente.*

*En las sociedades enriquecidas este fenómeno está aumentando de forma preocupante como consecuencia de la política de ajustes al mercado internacional que convierte en estructurales fenómenos como el paro, la precarización del empleo, la limitación de derechos sindicales, la reducción del estado de bienestar, pauperización rápida de algunos sectores sociales...*

*En el caso de las mujeres el problema se agudiza por diversas razones: en situación de crisis son las primeras expulsadas del mercado laboral, padecen las consecuencias del sexismo en la contratación, son cada vez más el número de hogares encabezados por mujeres, deben sostener la producción doméstica y mantener el ámbito asistencial añadido -cuidado de ancian@s, niñas y niños, enferm@s...-*

*Todo este conjunto de características descritas para las sociedades enriquecidas se agravan en extensión y profundidad en el caso de los países empobrecidos. La participación precaria y subordinada en el sistema internacional unida a la fragilidad de los gobiernos para actuar como Estados de Bienestar, la carencia de derechos, la marginación de los espacios rurales, las migraciones rurales hacia las urbes son fenómenos que, si bien se manifiestan de forma muy diversa según regiones y países, favorecen que sectores crecientes de población, y especialmente aquéllos definidos como vulnerables, traspasen los umbrales de pobreza.*



La pobreza debe ser contemplada de forma multidimensional. La pobreza no es sólo carencia de unos ingresos mínimos de renta, sino también exclusión del acceso a derechos básicos y bienes colectivos como sanidad, vivienda, educación, cultura, libertad, participación política... Depende también de las condiciones individuales y comunitarias que permiten afrontarla o no, ya que también la pobreza es una percepción construida en relación a otras personas y grupos. El espacio geográfico, el clima, los ámbitos urbano y rural introducen algunas características específicas que conviene tener en cuenta porque pueden ser factores determinantes para la calidad de vida de las personas más pobres.

Consideramos adecuado presentar la pobreza, en primer lugar, en su dimensión local próxima, desechando la idea de que es un fenómeno propio y exclusivo de otras sociedades lejanas en el espacio. Procuraremos también reconstruir una visión compleja de este fenómeno y cómo se inscribe en una perspectiva de género. Pero la feminización de la pobreza es un fenómeno global. Por ello, nos interesa que además del estudio sobre el entorno cercano se trabaje la realidad en otros lugares alejados para observar la persistencia de algunas características y la aparición de otros elementos diferenciadores de la vida de las mujeres del norte y del sur.

Si a ello añadimos la reflexión sobre los derechos humanos y sus limitaciones para responder a la perspectiva de género, podemos acercarnos a una visión global más rica, a una caracterización más compleja de las consecuencias que se derivan del modelo de desarrollo imperante hoy en día.

## I. Motivación

### IDEAS CLAVE

Esta apartado se plantea motivar al alumnado e introducir algunos de los temas sobre los que trabajaremos a continuación. Es una reflexión inicial sobre la igualdad, lo que ella implica, y qué aspectos sería prioritario impulsar para acercarnos a ese objetivo.

### JUEGO DE CARTAS

La actividad "Por una igualdad entre hombres y mujeres" es un juego de cartas [Ficha 16]. Se desarrolla en grupos de 5 ó 6 personas, por lo que tendremos que hacer tantas fotocopias del juego de cartas como grupos tengamos en el aula. El objetivo es elegir, en grupo, 5 cartas para responder a la pregunta: "¿Qué es prioritario para la igualdad de hombres y mujeres al Sur y al Norte del planeta?"

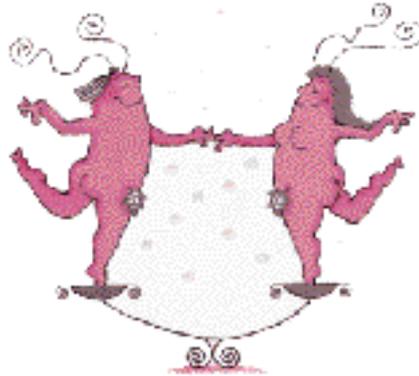
Las cartas se disponen sobre una mesa para que todo el grupo las pueda leer. Los pasos que hay que dar son los siguientes:

1. Cada persona elige 2 ó 3 cartas que responden a la cuestión planteada y las anota en un papel.
2. Turno para presentar al resto de componente del grupo las cartas que se han escogido.
3. Discusión en grupo para decidir las 5 cartas prioritarias.
4. Puesta en común de cada subgrupo y elección final entre toda la clase de las cinco cartas que representan las propuestas prioritarias para conseguir la igualdad mujeres-hombres.

Puesta en común. ¿Por qué hemos escogido cada carta? ¿Cómo podríamos jerarquizarlas entre ellas? Respecto de los distintos ámbitos que representen -educación, salud, trabajo...- ¿Cuáles están más avanzados en términos de igualdad hombres-mujeres, en nuestra sociedad? ¿Y en otras sociedades?

FICHA 16

**POR UNA IGUALDAD  
ENTRE HOMBRES  
Y MUJERES**



01



Dar acceso a los estudios a todos  
los niños y niñas tanto  
en el Sur como en el Norte

02



Aumentar las  
infraestructuras de acogida  
para l@s niñ@s



Ser solidarias entre las mujeres para hacer avanzar las reivindicaciones



Ejercer un trabajo sin discriminación de sexo



Resistir a las presiones para poder ser tú mismo



Disponer de una renta para ser una mujer autónoma

07



Recibir una educación equivalente

08



Aplicar las leyes de manera igualitaria

09



Disponer todos y todas de dos años de descanso entre los 20 y 40 años

10



No difundir imágenes (T.V. etc.) que evoquen la mujer o el hombre objeto



Proporcionar gratuitamente los medios anticonceptivos a las mujeres y a los hombres



Expresa la opinión de su mujer en público después de haber dialogado en pareja



Suprimir las desigualdades de salario entre hombres y mujeres



Poder ausentarse del trabajo tanto el uno como la otra si las criaturas están enfermas

15



Votar por la implicación tanto de mujeres como de hombres en la política

16



Tener un único salario por familia si ello permite un nivel de vida suficiente

17



Vivir sin violencia

18



No dejar a la pareja asumir sola las tareas domésticas



**Dar permiso de paternidad remunerada a los hombres**



**Repartirse las responsabilidades de la vida familiar**



**Reservar algunas tareas a los hombres porque ellos tienen más fuerza**



**Desear el desarrollo de la igualdad**

## 2. Exploración de ideas previas

### IDEAS CLAVE

Dado que este bloque desarrolla el tema central propuesto en este guía, se hace pertinente proponer una actividad a través de la cual el alumnado exprese sus ideas previas sobre la pobreza, uno de los conceptos claves en la relación género/desarrollo.

### RELATOS PERSONALES

Actividad para desarrollar en grupos de cuatro o cinco personas. Cada grupo tiene que confeccionar un relato protagonizado por una persona o varias que se encuentren en una situación de pobreza. Pueden tomar como referencia los relatos que se incluyen en el Material de Aula (Ficha 17) para ver posibles estructuras, también pueden ser de utilidad para, en un momento posterior, contrastar estos con los que realice cada estudiante.

#### FICHA 17

*Why* “Soy Ona y vivo en un pequeño pueblo cerca de Dakar, en Senegal. Antes vivía más lejos, en un poblado del interior, con mis padres, mis hermanos y mi familia.

Teníamos un rebaño de cabras. Yo traía el agua todos los días de un pozo. Me levantaba al amanecer, casi de noche. Mi hermana pequeña me acompañaba y siempre volvíamos cantando, con el cántaro muy derecho, sobre la cabeza.

Un día, mis padres hablaron con los de Abraham y poco después me casé con él.

Nos vinimos a vivir cerca de Dakar. Ya tengo un niño de seis meses. Mi vida transcurre tranquila, envuelta en la monotonía del hogar y de las labores domésticas. Nuestra cultura y nuestra religión musulmana nos enseñan que el papel de la mujer es la de atender al esposo y al hogar.

Mi marido, Abraham, trabaja una gran parte del año en el extranjero, sobre todo en Italia. Hacia septiembre, junto con otros hombres, se marcha. En ésta época empieza la vendimia. Más tarde trabaja en la recogida de la manzana y, finalmente, aún pasa unos meses más vendiendo por las calles mercaderías y haciendo otros trabajos, en la construcción, en el campo etc. Son trabajos que allí nadie quiere hacer. Por ser negro y africano normalmente le pagan algo menos que a sus compañeros europeos. La gente tampoco comprende su religión. Nosotros, con este dinero, podemos vivir durante el año. Mi riqueza o mi pobreza dependen de la de él.

Yo espero aquí, durante meses, su vuelta. Siempre, antes de irse, contrata una mujer para que me haga compañía. Esta mujer vive en la casa, come conmigo, duerme en mi habitación, me acompaña al mercado. De otro modo la soledad sería terrible.

Mi marido piensa que, en el futuro, si ahorra dinero, se casará con otra mujer. Si esto sucede algún día espero que sea una mujer amable y simpática”.

*Why* “Soy María. Tengo 33 años. Me hubiera gustado estudiar en la universidad. De niña, no sé porqué, pero me gustaba el arte, especialmente la pintura. La mayor parte de la gente cree que el arte es un poco inútil, y sobre todo creen que, en la mayoría de los casos, nadie puede ganarse la vida con el arte. Con estas ideas, todos a mi alrededor pensaban que tenía “pájaros” en la cabeza, que tenía demasiadas pretensiones. Así que apenas aprendí a leer y a escribir mi nombre y todo porque un tío mío, que sabía mucho, se entretuvo enseñándome en sus ratos libres.

Desde muy niña tuve que trabajar. Ayudaba en casa a mi madre; cuidaba a mis hermanos pequeños; hacía las labores del hogar, cocinaba, limpiaba y un sinfín de cosas más. Era un trabajo un poco desagradecido, pero era mi obligación. Siendo una mujer no podía ni pensar en hacer algo distinto. Aunque mis hermanos también empezaron jóvenes a trabajar, la verdad es que nunca dejamos de ser pobres. Trabajaban muy esporádicamente y, de alguna manera, todos contribuían a la economía doméstica. Pero el dinero nunca llegaba.

Muy pronto tuve que casarme. Pensé que casándome cambiaría en algo mi situación. Pero todo siguió igual; yo vivía como lo había hecho mi madre durante toda su vida. ¡Es tan difícil escapar al destino!

Enseguida vinieron los niños. Con lo niños estaba tan atareada que los años pasaban rápidamente. Los cuidaba, hacía las labores del hogar, hacía la comida, limpiaba, ¡en fin, la rutina diaria! Casi no tenía tiempo para nada más.

Me gustaría que mi hija estudiara alguna cosita. Que se hiciera secretaria, o enfermera. Que tuviera alguna profesión. Que ganara su dinero. Pero, hoy día ¿Quién querría contratar en su departamento comercial a una gitana?"

Autora: Araceli Bejarano Calvente

Los siguientes elementos pueden servir como pautas para la construcción del relato:

- Descripción de los personajes.
- Contexto de vida (Ciudad/ campo. País. Tipo de vivienda, entorno social, círculo familiar, de amistades...).
- Descripción de un día de su vida desde que se levanta hasta que se acuesta.
- Emociones, sentimientos, preocupaciones, perspectivas futuras.

Tras la lectura de cada uno de los relatos, se planteará en conjunto qué características se desprenden de los relatos para identificar la pobreza. En la puesta en común se facilitará la expresión de otras características que consideren importantes y que hayan sido omitidas en sus trabajos.

Como resultado de esta actividad tendrán que elaborar una primera definición del concepto de pobreza. Esta definición permanecerá expuesta por escrito en algún lugar visible del aula.

### 3. La Investigación. Estudio y análisis de la situación de las mujeres en el desarrollo

En esta fase se trata de iniciar una investigación que nos ofrezca una panorámica general de la situación de las mujeres en el desarrollo. Para facilitar el trabajo proponemos atender a tres binomios que, además de favorecer un mejor conocimiento de los problemas relacionados con esta cuestión, nos serán de utilidad para estructurar el trabajo de investigación.

#### IDEAS CLAVE

1. Pobreza - Riqueza. 2. Ámbito urbano - Ámbito rural. 3. Derechos humanos - Derechos de las mujeres.

**1. Pobreza-Riqueza.** En este caso, el binomio pobreza-riqueza nos remite a las situaciones de desigualdad que se manifiestan tanto en las sociedades del "Norte" como en las del "Sur". Con ello queremos acabar con esa idea tan extendida que presenta la realidad de forma homogénea, estática y bipolar: un Norte rico y un Sur. Intentaremos

descubrir las características de un modelo global cuyas consecuencias más negativas tienen repercusiones en el conjunto de las sociedades si bien sus manifestaciones o su gravedad pueden ser distintas según los países.

**2. Ambito urbano-Ambito rural.** El estudio de estos dos entornos nos mostrará cómo existen una serie de características diferentes en cada uno de ellos que hacen que las oportunidades de que disponen las mujeres según el medio en que vivan son distintas. Pero al mismo tiempo será un buen observatorio para apreciar cómo existen una serie de dificultades comunes -relacionadas con el marco político, económico y cultural- que obstaculizan el acceso de las mujeres a unas condiciones de vida dignas y en igualdad. Apreciaremos cómo el conjunto se ve afectado por un modelo que reproduce la desigualdad en el acceso y gestión de los ámbitos de producción y reproducción. Frente a ello, las respuestas que las mujeres están dando en el plano individual y en el plano colectivo se orientan a la superación de la desventajas de partida, mediante la puesta en marcha de algunas soluciones prácticas inmediatas -formación, acceso a créditos...- y estratégicas -organización comunitaria, acción política...-

**3. Derechos Humanos-Derechos de las Mujeres.** Al abordar la cuestión de los derechos nos introducimos en el terreno de las garantías legales que los distintos Estados suscriben como marco de protección para sus ciudadanos y ciudadanas. Además de las consideraciones de tipo moral que cabría hacer al estudiar este tema, nos parece especialmente interesante conocer en qué medida las formulaciones que se hacen para el conjunto de las personas realmente atienden a las necesidades de cada grupo humano, en nuestro caso, de los hombres y las mujeres. De nuevo tendremos un buen punto de observación para desmitificar la idea de que la formulación de los Derechos Humanos es inclusiva y ampara por igual a hombres y mujeres.

El proceso general de trabajo en la fase de investigación seguirá este esquema.

PROCEDIMIENTO		
I N V E S T I G A C I Ó N	Hipótesis de Trabajo	Elaboración en el Aula
	Búsqueda de Información	Dossier inicial Ampliación de la Información Textos Visitas Estadísticas Entrevistas
	Tratamiento de la Información	Guiones de Análisis
	Conclusiones	



### ELABORACIÓN DE UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO

Les pedimos en primer lugar que lean el texto que figura en la Ficha 18. Con esa información y con las características que han venido resaltando en las actividades anteriores, tendrán que elaborar una hipótesis de trabajo que guiará el proceso de investigación que van a iniciar, teniendo en cuenta que el objeto de investigación es “la situación de las mujeres en el Norte y en el Sur” y que en la hipótesis deberán aparecer algunos o todos los elementos sobre los que se propone trabajar en este bloque: pobreza/riqueza, ámbito urbano/ámbito rural, derechos humanos/derechos de las mujeres.

A modo de ejemplo:

“En general, la pobreza afecta en mayor medida a las mujeres que a los hombres. Esta, además, adquiere dimensiones más graves en los medios urbanos porque la capacidad de asegurar unos ingresos mínimos se reduce y los medios de subsistencia son menores que en medios rurales”.

La hipótesis que finalmente elaboren será la que tendrán que confirmar o descartar en el proceso de investigación subsiguiente.

## FICHA 18

### ¿Qué significa la feminización de la pobreza?

Las mujeres son más pobres que los hombres porque los hogares encabezados por una mujer son más pobres que aquellos cuyos jefes son hombres. ¿Eso es cierto? Si y no.

Las encuestas de consumo y gastos de hogares en muchos países de América del Norte y del Sur, Europa y la CEI, indican que la incidencia de la pobreza de ingreso es elevada en los hogares encabezados por una mujer. Pero en otros lugares no hay diferencia entre los hogares encabezados por hombres y mujeres: en Indonesia, Marruecos, Vietnam y Zimbabwe, por ejemplo.

Las mujeres y los hombres experimentan la pobreza de manera diferente. Y la feminización de la pobreza puede consistir menos en si más mujeres son más pobres que los hombres que en la severidad de la pobreza y las mayores penurias que enfrentan las mujeres para salir de la trampa con sus hijos. Diversos prejuicios sociales -entre ellos la desigualdad de oportunidades en la educación, el empleo y la propiedad de activos- hacen que las mujeres tengan menos oportunidades. La pobreza acentúa las diferencias de género, y cuando la adversidad golpea las mujeres suelen ser más vulnerables.

En Zimbabwe se logró la igualdad de género en la matriculación en la escuela primaria en 1990, pero cuando se introdujeron las tasas de usuarios como parte del programa de ajuste estructural, comenzó a surgir el sesgo de género nuevamente en las zonas rurales.

En el Pakistán la diferencia de género en la educación es pronunciada, con 77% de analfabetismo entre las mujeres en 1995, en comparación con el 51% entre los hombres, y la matriculación de las niñas en la escuela primaria en el 68% del nivel de los niños. Las mujeres tienen menos oportunidades de empleo que los hombres en las zonas rurales: las mujeres rara vez hallan trabajo fuera de la agricultura de manera que su falta de acceso a la tierra las afecta en forma particularmente severa.

En China se han hecho progresos enormes en cuanto a la igualdad de género pero en las familias pobres son todavía las niñas las que sufren mayor privación. Más del 80% de los estudiantes que abandonaron los estudios en 1990 eran niñas, principalmente de zonas rurales y montañosas remotas y de grupos minoritarios. Entre los analfabetos hay el doble de mujeres que hombres.

En México la pobreza es principalmente rural, y especialmente predominante en las familias grandes. Muchas mujeres pobres comienzan a trabajar en la infancia como sirvientas, y con días laborales de hasta 12 horas no pueden asistir a la escuela. Esas mujeres tienden a casarse jóvenes y a ser madres cuando todavía son adolescentes. En el cambio de la atmósfera económica durante el ajuste estructural de los años ochenta los salarios de las mujeres se redujeron del 80% del salario de los hombres en 1980 al 57% en 1992.

En Rusia, pese a un alto nivel educacional, las mujeres se concentran en las ocupaciones de baja remuneración y fueron las primeras en ser despedidas durante la transición.

Fuente: Moghadam, PNUD 1996 en *Informe de Desarrollo Humano*. PNUD. 1997.



## BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

Se trata de que el alumnado comience un proceso de investigación intentando confirmar o refutar la hipótesis inicial que haya identificado. Proponemos dividir la clase en cuatro grupos de forma que en unos casos la conformación sea mixta -chicas y chicos- y en otros todos los miembros del grupo pertenezcan al mismo sexo. Esta técnica de trabajo nos puede permitir observar si existen diferencias en el tipo de conclusiones que obtengan unos y otros grupos.

Grupo mixto 1. Centra su trabajo en las sociedades enriquecidas (pobreza/riqueza; urbano/rural)

Grupo mixto 2. Centra su trabajo en sociedades empobrecidas (pobreza/riqueza; urbano/rural)

Grupo chicas. Aborda la cuestión de los derechos humanos y de las mujeres

Grupo chicos. Aborda la cuestión de los derechos humanos y de las mujeres

### FASES DE TRABAJO

La búsqueda de información se desarrollará a lo largo de tres momentos desde el punto de vista de las fuentes que deben manejar:

- a) Dossier Inicial. Trabajo sobre el dossier de materiales que se adjunta en la Ficha 19. El Dossier está elaborado de forma uniforme para todos y todas, de tal manera que es el propio grupo quien debe seleccionar y sistematizar aquellos aspectos relevantes.
- b) Ampliación de Información. En esta fase cada grupo tendrá que acudir a otras fuentes para obtener más información.
  - Prensa.
  - Radio.
  - Televisión.
  - Enciclopedias, Anuarios.
  - Recogida de opiniones y datos en su círculo familiar y de amistades.
- c) Visitas. Entrevista con alguna de las instituciones y/o organizaciones que trabajan en estos campos.

El primer trabajo que tendrá que hacer cada grupo es leer con atención el Dossier Inicial, Ficha 19, y extraer aquellas informaciones que tengan más interés para su investigación.

### FICHA 19

#### La carga desigual de la pobreza

"Las estadísticas revelan una dura realidad: un 70 por 100 de los pobres del mundo son mujeres, una carga desproporcionada desde cualquier punto de vista que se la mire. La mujer, muchas veces la más pobre de los pobres, está atrapada en un círculo del cual es casi imposible escapar. La iniquidad inherente a la pobreza resulta, en efecto, agravada cuando se la feminiza.

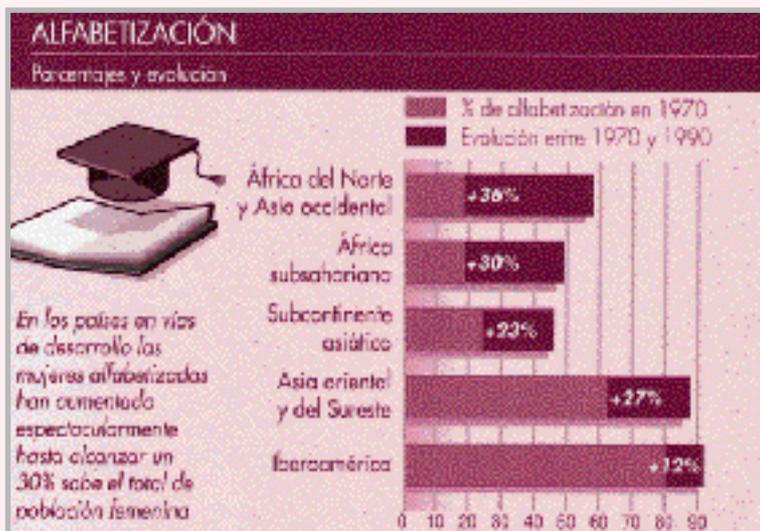
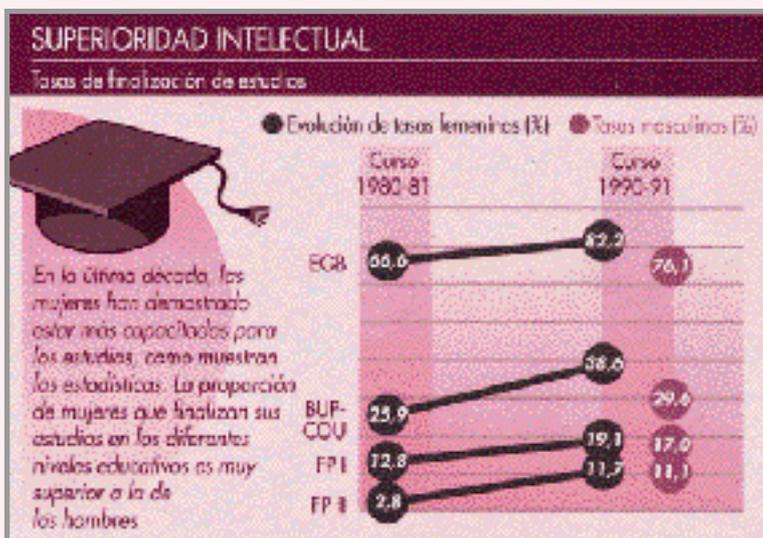
Los efectos de la pobreza son diferentes -y más duros- en la mujer que en el hombre. Las responsabilidades familiares y económicas de la mujer le permiten poca flexibilidad y pocas oportunidades económicas. Por lo general sus niveles de ingresos están por debajo del promedio nacional. Carece de acceso a recursos y oportunidades de trabajo para mejorar su situación. Padece más hambre, tiene menos acceso a los servicios de salud y es menos instruida. En muchos casos carece de un albergue adecuado".

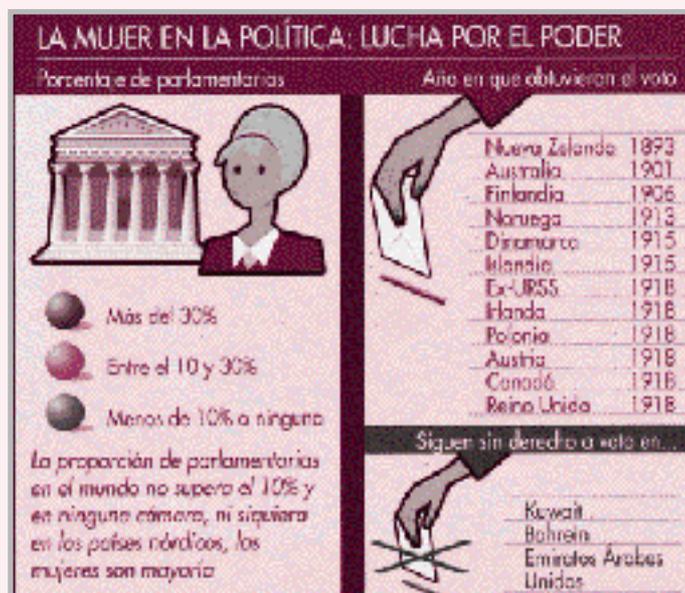
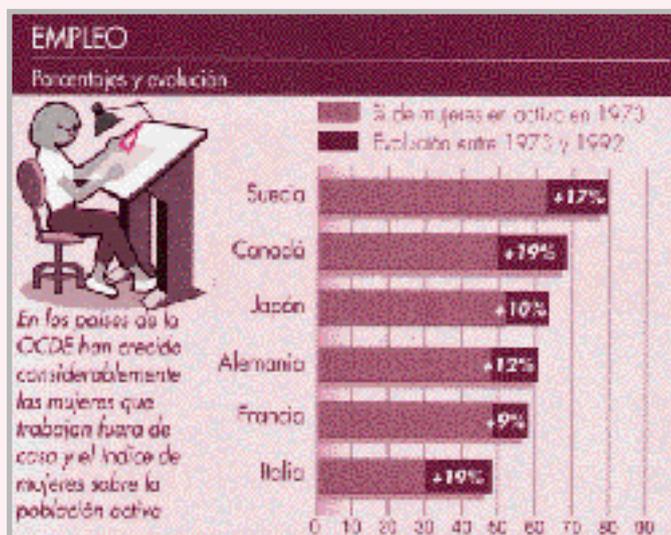
"Para la mujer, el acceso a servicios de salud, nutrición y energía podría ser el primer paso esencial para salir de la pobreza, el medio de cobrar fuerzas para tomar el segundo paso,

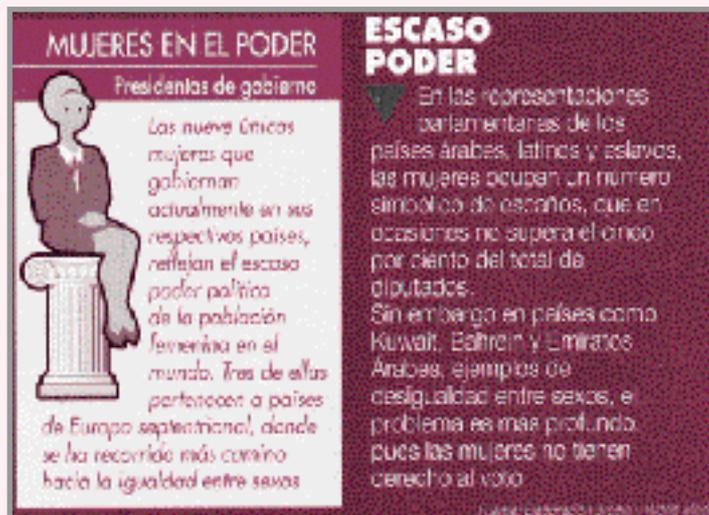
asistir a la escuela a conseguir trabajo. Los servicios deficientes en salud, energía y nutrición colocan en riesgo especial a la mujer pobre. En todo el mundo, por ejemplo, más de tres millones de mujeres mueren todos los años durante el parto o por causas vinculadas al parto, muertes que podrían haberse evitado con el acceso a servicios apropiados de salud y maternidad. Allí en donde la pobreza es mayor, las estadísticas son aún más devastadoras: la mortalidad materna es 18 veces mayor en los países en desarrollo que en las naciones industrializadas”.

“El combate a la pobreza mediante la corrección de las causas que la originan es un problema fundamental en la Agenda de la Cumbre Social, y encabeza la lista de «áreas críticas de preocupación» de la Conferencia sobre la Mujer de Beijing. Los trabajos preparatorios de ambas conferencias llaman a la comunidad internacional a realizar esfuerzos especiales en favor de la mujer. La pobreza impregna todos los temas comprendidos en la agenda económica y social, pero hay varios sub-temas fundamentales que son especialmente importantes y que tendrán que ser debatidos, los que incluyen un mayor acceso de la mujer a los servicios sociales, interrogantes relativas a la condición legal de la mujer, mejor educación y capacitación y cambios en las prioridades de la ayuda para el desarrollo”.

Fuente: Instraw Noticias en Poder y Libertad, Barcelona, Partido Feminista de España y Vindicación Feminista Publicaciones. N° 27/1996. pág. 12-16 .Fragmentsos.







Fuente: *El Semanal* n° 410, 1995. Madrid, Taller de Editores. pág. 44-47

## Mujeres rurales. Una realidad oculta

"Son muchas las trabas que se encuentran las mujeres rurales en su integración social. Entre los escasos medios que tienen a su disposición, en muchas ocasiones, no figuran elementos como el transporte público o las instalaciones adecuadas para el cuidado de sus hijas e hijos y personas de la tercera edad. En este sector apenas han variado las condiciones de las trabajadoras que se ven sometidas a prácticas claramente sexistas, tales como la exclusión de los órganos directivos. Es este desplazamiento a un segundo plano lo que hace que en numerosas ocasiones su trabajo pase inadvertido y quede oculto ante la sociedad".

"En el estudio «Trabajadora y trabajos en la Andalucía rural. La situación laboral de la mujer rural en Andalucía», realizado por el Instituto Andaluz de la Mujer se manejan datos obtenidos en un colectivo constituido por mujeres entre 16 y 64 años residentes en entidades de población de la Comunidad Autónoma Andaluza menores de 10.000 habitantes".

"Las cifras demuestran que las mujeres rurales realizan una sobreactividad que equivale al 36% de un trabajo normal, es decir a 314,7 jornadas de ocho horas al año, mientras que la ocupación normal de un trabajador es de 231 jornadas".

"Los niveles educativos de las mujeres rurales son distintos en función de la edad. El 50,7% de este colectivo no alcanza el nivel de estudios primario: el 36,3% posee estudios primarios; el 8,9% estudios secundarios y el 3,8% universitarios medios o superiores".

"Es necesario que se valoren estas actividades no remuneradas que realizan las mujeres porque están contribuyendo de manera importante a la economía rural, mantienen el patrimonio natural y generan riqueza. La homologación de los derechos laborales de las trabajadoras agrarias es una necesidad. Para conseguirlo, se debe fomentar entre ellas el asociacionismo, la participación en estructuras de poder y económicas, como las cooperativas, organizaciones profesionales agrarias (pymes) y romper de esta forma el aislamiento y la falta de respaldo y confianza que necesitan para plasmar sus proyectos e ideas".

Fuente: Sivianes, Rosa: "Mujeres rurales. Una realidad oculta" en *Meridiana*. N° 3/1996. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer. pág. 14-17.

### El caso de María

"Comenzamos este recorrido en el municipio almeriense de VÍcar, donde nos encontramos a María, una mujer como tantas otras que pasaron su infancia entre el colegio, el trabajo en el campo y ayudando a su madre en las tareas del hogar. Tras la muerte de su marido y dos hijos a los que sacar adelante, en 1992, María decide ser la empresaria de sus propias tierras. Trabaja como agricultora al mismo tiempo que realiza todas las gestiones necesarias que exige su negocio. María dice sentirse feliz y realizada a nivel personal y profesional. Con sus 34 años es una de las muchas mujeres que en la zona del poniente almeriense están tomando la iniciativa de ser ellas «mujeres empresarias agricultoras», mujeres que luchan en este ámbito hecho básicamente por hombres y en el que al verlas gestionar sus propios asuntos hay quien aún les pregunta «¿por qué no ha venido su marido?»".

Fuente: Sivianes, Rosa: "Ocho vidas y una realidad común" en Meridiana. Nº 3/1996. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer. pág. 18-21.

### La contribución de las mujeres rurales al desarrollo económico

"Las mujeres rurales contribuyen al desarrollo socioeconómico de tres maneras principales:

- a) a través de su pertenencia a la comunidad y a la nación: son fuente de trabajo; producen tanto bienes para el mercado como para autoconsumo; son fuente de ahorro y de acumulación.
- b) en el hogar: se encargan del cuidado de los alimentos y de la energía; hacen el trabajo doméstico; y la seguridad de los ancianos depende de ellas.
- c) por medio de las generaciones futuras: cuidan de los niños, así como de su educación básica y de su proceso de socialización; transmiten las tradiciones familiares.

Para tener en cuenta el papel económico que desempeñan las mujeres rurales, hay que partir del hecho de que ellas son las principales productoras de alimentos en los países en desarrollo y generan una parte importante de los ingresos monetarios de la familia. La mejora en la nutrición y en la seguridad alimentaria de los hogares, en muchos casos, guarda relación con el acceso de las mujeres a la renta y su papel en las decisiones en el hogar. En general, las mujeres tienen una voz más fuerte en la toma de decisiones en el hogar cuando contribuyen con ingresos monetarios, como en muchos hogares que no tienen tierras, que cuando no aportan dinero".

"Las mujeres rurales en los países en desarrollo se encuentran entre la población más pobre y vulnerable del mundo. El total de mujeres rurales que viven por debajo de la línea de pobreza en los países en desarrollo se estimó en 1988 en 564 millones (cuadro 1)".

Estimación del número de mujeres rurales que viven por debajo de la línea de pobreza en 114 países en vías de desarrollo, 1988.

Región	Nº total de mujeres rurales que viven por debajo de la línea de pobreza (millones)
Asia	374
Asia (excluyendo China e India)	153
África Subsahariana	129
Oriente Próximo y Norte de África	18
América Latina y Caribe	43
Total 114 países	564
Países menos desarrollados	149

Fuente: "The state of world rural poverty". Idriss JAZAIRY (et al.) London 1992

(Cuadro 1)

"Generalmente, se subestima la contribución de las mujeres a la economía. Las actividades no retribuidas que las mujeres realizan en el hogar y en la agricultura suponen una contribución vital para la economía de los hogares rurales pobres en los países en desarrollo. Cuanto más pobres son los hogares y el país, más horas trabajan las mujeres y mayores son sus contribuciones a la economía y al bienestar de la familia. Sin embargo, las actividades domésticas como cocinar, cuidar de los niños y niñas, recoger agua y leña, etc., no se incluyen en las estadísticas oficiales que miden la producción agrícola y económica".

"Siguiendo a Boserup, podemos afirmar que "África es el país de la agricultura femenina por excelencia". Las mujeres producen en torno al 80%, mucho más que en otras regiones del mundo (50-60% en Asia; 31% en el Magreb y Oriente medio; o más del 30% en América Latina). Las mujeres africanas dedican la mitad de su tiempo a la producción de alimentos, y la otra mitad a tareas domésticas, con una jornada de 13 ó 14 horas al día (FAO, 1986). Como promedio de las diferentes sociedades africanas, las mujeres suman el 70% de todo el tiempo empleado para la producción de alimentos, el 100% para su procesamiento, el 50% para su almacenaje y la ganadería, el 60% para la comercialización, 90% para la fabricación de cerveza, el 90% para la obtención de agua y el 80% para la recogida de combustible (Karlos Pérez citando a Lewis, 1984) (ver cuadro 2)".

**PROPORCIÓN DE TRABAJO REALIZADO POR LA MUJER EN ÁFRICA**

	Mujeres	Hombres
Preparación del suelo	5	95
Escarda de la tierra	30	70
Plantación	50	50
Siembra	70	30
Cosecha	60	40
Transporte de alimentos	80	20
Almacenamiento	80	20
Procesamiento	90	10
Comercialización	60	40
Reserva de alimentos	50	50
Leña y agua	90	10
Alimentación de la familia	95	5

(Cuadro 2)

"Hoy en día, vemos que en Egipto, en el delta del Nilo, aproximadamente el 40% del ingreso de las pequeñas granjas dependía del trabajo femenino. En Yemen se estima que el 70% del trabajo agrícola lo realizan las mujeres".

"La agricultura comercial ha absorbido la mayoría de los recursos, empujando a la marginación a la agricultura de subsistencia y, con ello, a las mujeres por ser éstas las que se dedican a este tipo de producción. Estas han sido relegadas frecuentemente a tierras menos fértiles, más fácilmente erosionables y alejadas de la aldea, lo que les ha exigido dedicar más tiempo al trabajo y a los desplazamientos. En ocasiones, incluso, han sido despojadas de todo derecho a la tierra y convertidas en meras jornaleras. En Gambia ya se ha observado que a raíz de la introducción de sistemas de regadío se revalorizaron las tierras y, debido a ello, las mujeres tuvieron que desplazarse a terrenos más distantes y de menor productividad (Bifani, 1995)".

"Esas políticas, que han continuado tras la independencia de estos países africanos, han dado lugar a la privatización de buena parte de las tierras comunales como explotaciones familiares separadas. Los títulos de propiedad o arrendamiento han sido concedidos casi siempre a los hombres, reforzando, de esta manera, su control sobre la tierra, los insumos, el trabajo familiar y las ganancias derivadas de las mismas. Al mismo tiempo, el poder y

los derechos de las mujeres se han visto debilitados en muchas zonas, al pasar de ser agricultoras independientes con derechos propios a cultivadoras en propiedades ajenas, dependiendo así de sus maridos o siendo relegadas a situaciones de marginalidad”.

Notas: Bifani, Patricia: La mujer en África Subsahariana, IEPALA, (África Internacional, 18) Madrid. 1995.  
 FAO: La mujer en el desarrollo agrícola. FAO (Las mujer en la agricultura, 4) Roma, 1986.  
 Jazairy, Idris: "Cómo hacer que África sea autosuficiente en alimentos" en Desarrollo, 13. SID (Sociedad Internacional para el Desarrollo). Madrid, 1988.  
 Pérez Alonso de Armiño, Karlos: Seguridad alimentaria y Derecho Humano al alimento. Implicaciones para las políticas públicas y la Ayuda Internacional en el África Subsahariana. Tesis doctoral, Leioa, 1995.  
 Fuente: Mujeres en el mundo rural. Dossier. Bilbao, Hegoa. 1996. Fragmentos.

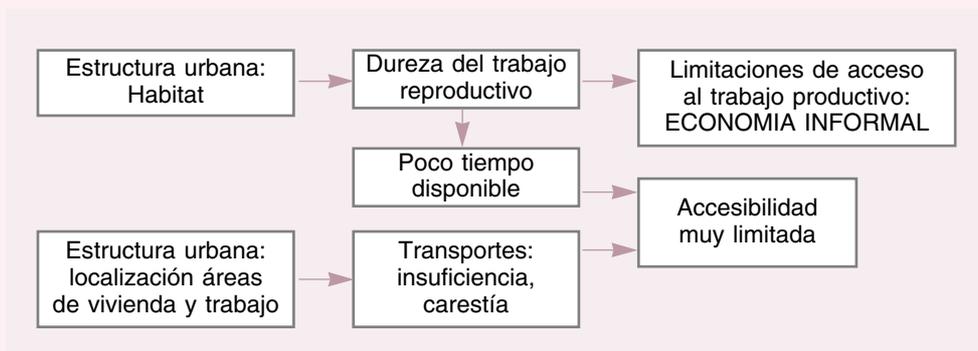
### Las mujeres en las ciudades del Sur

"La rapidez en el proceso de urbanización determina la procedencia rural de la mayor parte de los habitantes y la insuficiencia de puestos de trabajo; la construcción de viviendas y dotación de infraestructuras y servicios por su parte resultan totalmente insuficientes para la población. El modelo de ciudad de los países subdesarrollados determina profundamente la vida cotidiana y el acceso al trabajo: la extensión superficial de las grandes megalópolis, el alejamiento de las áreas residenciales, la dureza del trabajo reproductivo y la carencia de transportes reducen al máximo la movilidad de las mujeres, que se ven obligadas a realizar trabajos remunerados en la propia vivienda, o lo más cerca posible de ella.

En este marco espacial, totalmente distinto del de las ciudades occidentales, la población tiene que desarrollar estrategias de supervivencia específicas; desde un punto de vista de género interesa plantear el acceso de las mujeres a trabajos remunerados, la superposición (espacial y temporal) de trabajo productivo y reproductivo, y las relaciones de todo ello con la estructura urbana”.

"Las características materiales del entorno físico donde se desarrolla la vida en las ciudades determinan de forma distinta las condiciones de vida y trabajo de hombres y mujeres; la principal diferencia hay que buscarla en la triple función o trabajo desempeñado por las mujeres, en tanto que los hombres siguen responsabilizándose sólo del trabajo productivo. El entorno inmediato de la vivienda y del barrio determinan las condiciones materiales del trabajo reproductivo así como la necesidad de una tercera función desempeñada por las mujeres, conocida como gestión comunitaria: las deficiencias del hábitat para la satisfacción de las necesidades más elementales y la retirada del Estado como proveedor de servicios han forzado a las mujeres a asumir también esta función; para ello se han organizado de forma colectiva, convirtiéndose a menudo en las principales impulsoras de los avances y mejoras logrados en los barrios populares y marginales”.

"La accesibilidad insuficiente resulta especialmente grave en el caso de las mujeres jefas de familia, pues ellas necesitan de forma ineludible obtener unos ingresos para mantener a sus hijos, y al mismo tiempo son las que tienen menos recursos y menos tiempo para invertir en unos transportes ineficaces; por tanto éste es el grupo social más perjudicado por la combinación de estructura urbana y transportes inadecuados (Cuadro 1)”.



Cuadro 1. Acceso de las mujeres al trabajo productivo: tiempo, estructura urbana y accesibilidad

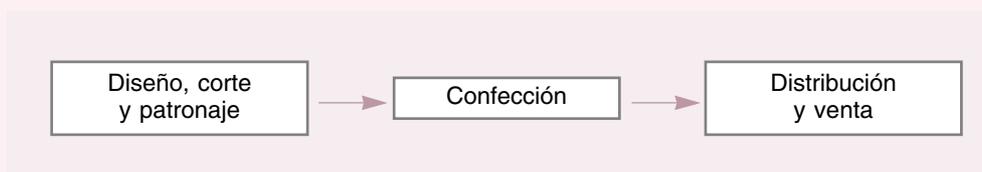
"De todo lo anterior se deduce que las mujeres se ven obligadas a cumplir una triple función en los espacios urbanos, lo que ha alargado considerablemente sus jornadas de trabajo y está introduciendo unas relaciones de género distintas: al trabajo productivo y reproductivo hay que añadir el trabajo de gestión comunitaria, imprescindible para el funcionamiento de los espacios urbanos.

En líneas generales éste es el marco donde se desarrolla la vida cotidiana de las mujeres en las ciudades de los países del Sur; a pesar de las diferencias regionales, existen en general mayores similitudes que entre los espacios rurales. No en vano el proceso de urbanización tiende a uniformizar aunque, al igual que el capitalismo, agudiza las diferencias sociales y, una vez más, también profundiza las diferencias de género".

"Los efectos de la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado en la industria son heterogéneos, y en todo caso parecen bastante negativos: no ha habido ninguna modificación en el reparto del trabajo doméstico entre hombres y mujeres (quienes se ven abocadas a una doble jornada laboral), los empleos ocupados no tienen ninguna expectativa de mejora o superación personal, los salarios se mantienen muy por debajo de los percibidos por los hombres, las relaciones patriarcales se han trasladado de la familia a las fábricas; en suma, la única razón de la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo es la necesidad de recursos monetarios y no parece que las condiciones de explotación en que lo hacen estén generando modificaciones positivas en las relaciones de género ni en la valoración del trabajo realizado por las mujeres".

"Este proceso tiene una distribución territorial muy desigual: la incorporación de las mujeres a la industria es muy importante en los países de reciente industrialización de Asia (Hong Kong, Corea del Sur, Taiwan, Singapur, Tailandia, Filipinas), África del Norte (Marruecos, Túnez), Caribe y América Latina, estimándose una fuerza laboral en torno a los cuatro millones de mujeres en estas regiones (Momsen, 1991, p. 84); por el contrario, apenas existe en el África subsahariana, Oriente Medio ni Asia Meridional. El fenómeno tiene suficiente envergadura como para centrar todo el análisis exclusivamente en este tipo de industrias orientadas a la exportación y de reciente crecimiento".

"En concreto, los sectores más importantes son confección y textiles, componentes electrónicos, calzado y juguetes. El sector de la confección es paradigmático, al ser uno de los que requiere menor tecnología y puede ser fragmentado de forma completa: la organización clásica consiste en tres fases representadas en el Cuadro 2.



Cuadro 2. Fases en la industria de la confección y fragmentación del proceso productivo.

En la actualidad estos procesos se han fragmentado según territorio y género, de manera que las fases inicial y final se realizan en los países industrializados y con una elevada participación de hombres, mientras que la confección propiamente dicha es un trabajo realizado al 90% por mujeres, y descentralizado a zonas periféricas".

"En todos los ámbitos las mujeres perciben salarios más bajos que los hombres, se ven obligadas a aceptar jornadas de trabajo irregulares (discontinuas, temporales, a domicilio) y, además, presentan una conflictividad más baja que los hombres. De este modo la «docilidad», como valor socialmente impuesto a las mujeres en las sociedades

patriarcales, se transmite de la familia (donde las mujeres deben de mantenerse sumisas ante padres, hermanos, maridos e hijos) a la fábrica y al taller (la sumisión en este caso se realiza ante supervisores, empleadores y patronos en general, que casi siempre son hombres).

El testimonio de un caso real de deslocalización de una fábrica de alpargatas desde Arnedo (La Rioja) a Bengala (India) permite reconocer todos los elementos del proceso.

#### DE ARNEDO A CALCUTA

Tres empresarios riojanos trasladan su fábrica de alpargatas a Bengala

"La crisis económica de España y la delicada situación del sector del calzado llevaron a tres empresarios riojanos a trasladar su fábrica de alpargatas de Arnedo a Calcuta. «Nos encontrábamos en un momento muy conflictivo. Nadie quería coser a mano la alpargata, y a máquina es una chapuza. Dependíamos de unas cuantas mujeres mayores. La solución era importar de India o salir a fabricarlas fuera», comenta uno de los empresarios.

«Fuimos bien recibidos por las autoridades locales porque todo lo que utilizamos son productos bengalíes: yute, algodón y caucho, y porque damos trabajo a mujeres, algo muy difícil en esta zona superpoblada», señala otro de los empresarios.

La fábrica se terminó de instalar en febrero de 1992, cuenta ahora [1993] con 52 empleados y 500 cosedoras que trabajan en sus casas y una vez al día van a entregar la mercancía y a recoger la nueva.

El primer cargamento de alpargatas salió de Bengala Occidental en octubre de 1992".

El País Negocios, 4 abril de 1993.

Según afirman los propios empresarios, la elevación del nivel de vida en España determina que las mujeres ya no quieran realizar un trabajo manual mal retribuido, por lo que decidieron trasladar su empresa al estado indio de Bengala".

"En Addis Abeba la población urbana depende al 80% de la leña para el consumo doméstico; esta leña es recogida, trasladada y vendida por un elevado número de mujeres y niños (se han llegado a estimar en 70.000) que hacen de ello su único medio de vida; la leña es recogida en colinas situadas entre 15-20 kilómetros de la ciudad, trasladada y vendida a particulares (A. Rhodda, ed., 1991, p. 50); en las ciudades indias muchas mujeres son pagadas por acarrear el agua y la leña a las familias residentes en barrios de nivel medio, pero que sin embargo carecen de agua.

Este tipo de servicios personales es una de las pocas alternativas de trabajo que tienen las personas más pobres, pues no requiere más capital que un cesto. Frente al tópico occidental de que la división del trabajo por género está en función de la fuerza física, el transporte de productos pesados sobre la cabeza es un trabajo realizado de forma habitual por las mujeres indias y africanas: agua, leña, todo tipo de productos para la construcción (ladrillos, cemento, agua, arena) y cualquier carga pesada permiten obtener unos ingresos mínimos e irregulares; en las montañas de Nepal las mujeres también son contratadas como porteadoras, aunque la legislación estipula que su carga no puede superar los 25 kilogramos, frente a 30 de los hombres".

Notas: Momsen, J. (1991): Women and development in the Third World. Londres y Nueva York. Routledge  
Rhodda, A. (ed.) (1991): Women and the Environment. Londres y New Jersey Zed Books Ltd.

Fuente: Sabaté, Ana; Rodríguez, Juana M<sup>a</sup>; Díaz, M<sup>a</sup> Angeles: Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género. Madrid, Síntesis, 1995. pág. 253-285. Fragmentos.

### Las dificultades de las mujeres en las metrópolis del Norte

"El espacio urbano en los países occidentales es un espacio dividido tanto desde el punto de vista social como funcional. [...] tras la Revolución Industrial se configura un modelo de división funcional del espacio (hogar-fábrica) y del tiempo (determinado por horarios

laborales rígidos) que se fue traduciendo en la progresiva separación física entre áreas residenciales y zonas destinadas a la producción económica".

"La organización territorial de las áreas metropolitanas y los cambios que actualmente están experimentando afectan a la caracterización diferencial de hombres y mujeres en cuanto a su posición en el mercado laboral en estas aglomeraciones".

"En las áreas metropolitanas de los países occidentales, la composición según género de los mercados laborales reproduce, por una parte, las características que se pueden reconocer a escalas globales, mientras, por otra, presenta un modelo espacial muy específico. Así, tal y como hemos visto que ocurre en los distintos países desarrollados en sus áreas metropolitanas se confirma el patrón general de un mercado laboral según género con estas características: en primer lugar, una evolución -en las últimas décadas-opuesta de las tasas de actividad de hombres y mujeres (negativa en el primer caso, positiva en el segundo). En segundo lugar, la fuerte concentración femenina en el sector servicios, y una mayor dispersión del empleo masculino a lo largo de los distintos sectores económicos. Y en tercer lugar, las tasas de desempleo más altas en las mujeres que en los hombres. Estas características van unidas a un modelo de distribución espacial de tasas de actividad que es muy distinto para hombres y mujeres".

"Las mujeres se tienen que enfrentar a un territorio muy desigual en cuanto a oportunidades de empleo, condiciones de trabajo, accesibilidad y calidad de equipamientos sociales como las guarderías, lo que crea notables diferencias espaciales en las posibilidades para las mujeres de entrar en el mercado laboral y en las condiciones de su permanencia en él".

"La interpretación de los patrones diferenciales de movilidad según género en el medio urbano se debe relacionar, evidentemente, con la pervivencia en nuestra sociedad de la tradicional división de roles según sexo, que asigna las actividades productivas a los hombres y las ocupaciones domésticas a las mujeres. La existencia de lo que Jacqueline Tivers (en Little et al., 1988, pp. 84-97) denomina restricciones derivadas del rol de género hace que las mujeres encuentren dificultades para organizar en el espacio y en el tiempo sus actividades externas al hogar, y muchas veces se vean obligadas a reducir su ámbito de actividad a un área geográfica menor que la de los hombres. El hecho de que el transporte público sea el medio mayoritariamente empleado en los desplazamientos femeninos -incluso entre las mujeres jóvenes, activas y de status medio o superior- puede ser interpretado también, y al menos en parte, como el resultado de una ideología patriarcal que asigna al varón cabeza de familia ciertos recursos domésticos como el vehículo familiar o el tiempo libre".

"Como ejemplo de las actuaciones a llevar a cabo en el diseño de una ciudad menos sexista, recogemos a continuación la propuesta realizada por el Colectivo de Mujeres Urbanistas (1994) ante el Avance del Plan General de Ordenación Urbana de Madrid:

—Rechazar un modelo de ciudad competitiva, global, a escala transnacional, que ha sido diseñada a vista de satélite. A esa escala, los barrios y sus calles se desdibujan, el habitante de a pie se pierde de vista. Hay que evitar, en el tema de equipamientos, la centralización en grandes superficies, ya que el gigantismo se traduce en trato impersonal, en espacios difícilmente gestionables y de utilización complicada y poco grata.

—Promover la atención a los problemas de movilidad. Potenciar los desplazamientos a pie mediante una distribución descentralizada de servicios y equipamientos. Mejorar las posibilidades reales de utilizar el transporte público. Aminorar las desigualdades entre los que "disfrutan" del uso del automóvil privado y los que no pueden hacerlo. Recuperar la calle como lugar de estancia y reunión y no como un mero espacio para el flujo de vehículos.

—Evitar la "monofuncionalidad" de los espacios urbanos. Los grandes equipamientos o los polígonos comerciales, muchas veces en la periferia urbana, quedan lejos del alcance fácil por parte de mujeres, ancianos y niños, y, además, son espacios hostiles que no favorecen la sociabilidad, debido a que la compra se convierte en una actividad solitaria

entre desconocidos. Se debe evitar la desaparición del pequeño comercio de barrio, fácilmente accesible por todos, y pieza importante en la vida de relación de sus usuarios.

—Dedicar una atención especial al tratamiento y cuidado de lo próximo, de lo accesible. El barrio, espacio diseñado a escala humana, debe mantener una heterogeneidad sociodemográfica que enriquezca la vida de sus habitantes y una diversidad funcional que permita el fácil acceso cotidiano a parques, equipamientos, comercios y puestos de trabajo.

—Estudiar el diseño de los espacios públicos para facilitar su utilización real. Los pasos subterráneos, las grandes avenidas "muertas", sin actividad, los accesos laberínticos a las viviendas, los descampados o las vías mal iluminadas son auténticas barreras físicas y psicológicas que provocan miedo y rechazo a sus potenciales usuarios. Desatender los problemas generados por un diseño poco cuidadoso puede hacer que, entre otros grupos, las mujeres vayan renunciando al uso de determinados lugares públicos o a su ocupación a ciertas horas del día.

En suma, es necesario conservar la riqueza de la vida urbana típica de las ciudades mediterráneas. Muchos de los procesos que actualmente experimentan nuestras ciudades corresponden a un modelo de mundialización o globalización de comportamientos y formas de organización social".

Notas: Little, J. et al. (ed.) (1988): *Women in cities: Geography and gender in the urban environment*. Basingstoke. MacMillan

Colectivo de Mujeres Urbanistas (1994): "Las mujeres no tenemos Plan". *Alfoz*, 107. pág. 141-144

Fuente: Sabaté, Ana; Rodríguez, Juana M<sup>o</sup>; Díaz, M<sup>o</sup> Angeles: *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género*. Madrid, Síntesis, 1995. pág. 172-190. Fragmentos.

## Salud y derechos sexuales y reproductivos

El Programa de Acción de El Cairo y la Plataforma de Acción de Beijing consideran la salud y los derechos sexuales y reproductivos como unos de los principales cimientos del desarrollo humano sostenible.

### Salud reproductiva y sexual.

«La salud reproductiva se define como un estado general de bienestar físico, mental y social y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos. Esto entraña, la capacidad personal de disfrutar de una vida sexual satisfactoria sin riesgos y de procrear, así como la libertad de decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia»

«El hombre y la mujer tienen el derecho a obtener información y acceso a métodos seguros, eficaces, asequibles y aceptables de su elección para la regulación de la fecundidad que no estén legalmente prohibidos, así como el derecho a recibir servicios adecuados de atención de la salud que permitan los embarazos y los partos sin riesgos»

«La atención de la salud reproductiva se define como el conjunto de técnicas y servicios que contribuyen a la salud y al bienestar reproductivos al evitar y resolver los problemas relacionados con la salud reproductiva. Incluye también la salud sexual, cuyo objetivo es el desarrollo de la vida y de las relaciones personales y no meramente el asesoramiento y la atención en materia de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual».

CIPD Programa 7.2: CCMM Plataforma 94,97

### Derechos sexuales y reproductivos.

«Los derechos sexuales y reproductivos son una parte inalienable, integral e indivisible de los derechos humanos universales»

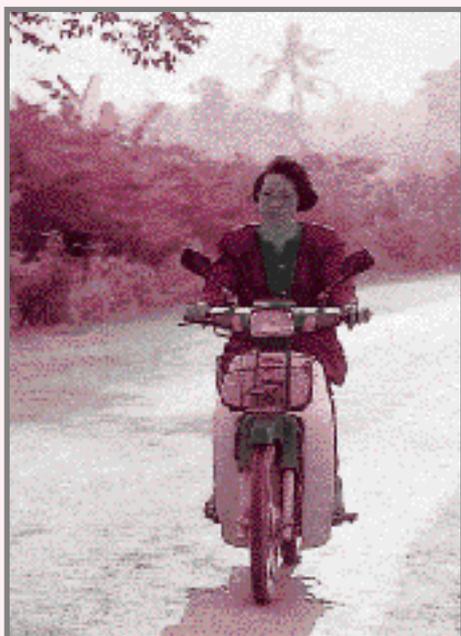
«Los derechos sexuales incluyen el derecho de la mujer y del hombre a tener control respecto de su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, y a decidir libre y responsablemente sin verse sujetos a la coerción, la discriminación y la violencia»

«Los derechos reproductivos comprenden el derecho de todas las parejas e individuos a decidir libre y responsablemente el número y espaciamiento de sus hijos y a disponer de la información, la educación y los medios para ello; el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva, y el derecho a adoptar decisiones sobre la reproducción sin sufrir discriminación, coerción ni violencia»

CIPD, Programa P.8, 7.3; CCMM Plataforma 95, 96, 97, 216, 223.

Fuente: Jiménez Araya y Grupo de Interés: Población, desarrollo y salud reproductiva. Responsabilidades de España. Barcelona, CIDOB, 1997. pág. 17.

### El caso de Buaphet Khuenkaew (Tailandia)



"Buaphet Khuenkaew. 38 años. Casada con Boobtham. 2 hijos. Vive en Ban Muang Was".

"Buaphet no ha tenido una vida fácil. Pero ha sabido hacerle frente con decisión. Cuando tuvo que resolver la primera gran encrucijada, no le tembló el pulso. Se negó a casarse con el hombre que su madre había escogido para ella. Algo inaudito en la Tailandia rural de aquella época. Buaphet estaba acostumbrada a ser distinta".

"A Boontham lo conoció en el funeral de un vecino. El futuro novio se quedó impresionado al ver que Buaphet se atrevía a comer delante de la gente cuando en Tailandia se considera inadecuado que una mujer coma delante de los hombres".

"Una vez casada Buaphet se trasladó a vivir con su marido a la casa que ocupan ahora

con sus dos hijos Jeeraporn una chica de 16 años, y Visith un niño de 11. Ambos van al colegio público. La mayor quiere ser una mujer de negocios y el niño aspira a ser médico. Buaphet les apoya, aunque la chica le ayuda a realizar las tareas de la casa y el chico no está obligado a hacerlo. Buaphet se arrepiente ahora de haber dejado pronto el colegio porque prefería ganar dinero trabajando. Ahora podría hacer otras cosas menos penosas que su actual trabajo. Buaphet trabaja en una sastrería haciendo ojales para camisas de hombre. De ocho de la mañana a seis de la tarde. Trabaja porque en casa no entra el dinero suficiente, aunque dice, que a su marido Boontham no le gusta demasiado que trabaje fuera de casa. Sin embargo, él no contribuye mucho a la economía familiar. Boontham labra unas tierras de su propiedad y trabaja en la construcción siempre que puede. Pero si no le apetece trabajar se queda en casa. Buaphet se queja de la inactividad de su marido".

#### Doble Turno.

"Buaphet trabaja en la ciudad desde las ocho de la mañana hasta las seis de la tarde cosiendo ojales para una sastrería de hombre. Es un trabajo duro, pero Buaphet no se acobarda. El desaliento es un lujo que, por pura supervivencia moral, no se puede permitir. Para poder llevar la casa y su trabajo cuenta con la ayuda de

su hija mayor, Jeeraporn, de 16 años. Entre las dos, antes de ir a trabajar o al colegio, cocinan el arroz, preparan el desayuno, lavan los platos, limpian la casa, lavan la ropa y llenan los bidones de agua. Después de la dura jornada en el taller, Buaphet llega a casa poco antes de la cena. Boontham, el marido, tiene hecha la comida, y Buaphet puede echarse un rato antes de sentarse a la mesa. Con 10 horas de costura y otras cuantas de tareas del hogar sobre las espaldas a Buaphet no le quedan ganas de salir a divertirse. Sólo sale sola, nunca con su marido, si alguna amiga viene a recogerla. Cuando esto no ocurre, las imágenes de un mundo feliz servidas por la televisión, le valen a Buaphet para evadirse de una realidad que tolera, pero que quisiera olvidar para siempre”.

TAILANDIA	
Densidad	113,60 hab/km <sup>2</sup>
Esperanza de vida femenina	72 años
Número de hijos por mujer	2,2
Tasa de alfabetización	90%
Años de escolarización	3,3
Consumo de anticonceptivos	66%
Mujeres que trabajan	-
Riqueza entre los 185 países ONU	87

Fuente: El País Semanal. N° 238/1995 Madrid. Diario El País. pág. 70-73.

EDUCACIÓN	MUJERES (%)	HOMBRES (%)
De 6 a 11 años	95	95
De 12 a 17 años	52	53
Universitari@s:	-	-
Humanidades	87	13
Magisterio	56	44
Medicina	49	51
Derecho	15	85

Fuente: El Semanal. N° 410/1995 Madrid. Taller de editores. pág. 26.

### El caso de Montse Perea (España)



"Montse Perea. 30 años. Enfermera. Natural de El Gálvez, Toledo. Casada y con un hijo”.

"Montserrat Perea, de 30 años, escribió desde muy joven el guión de su vida. Hasta los 18 años, hizo caso de los consejos de su padre, un humilde ganadero del pequeño pueblo toledano de El Gálvez, y después de cursar la educación básica en su pueblo de origen, se desplazó a la capital manchega para finalizar su formación preuniversitaria. Pero llegado este punto, decidió tomar las riendas de su destino. Se presentó a escondidas de su familia al examen de ingreso de la Escuela de Enfermeras del hospital Doce de Octubre de Madrid. Con tal suerte que aprobó. Para Montse, que apenas había salido de la apacible

rutina de su pueblo y de la protección familiar, esta circunstancia que la obligaba a dejar su casa y trasladarse a la gran ciudad, supuso un cambio radical en su vida”.

En su trabajo conoció a Pedro con quien se casó y tienen un hijo, Alejandro de 4 años. “Ser madre no es tan bonito como lo pintan. Sobre todo en una sociedad que no ha terminado de asumir que para que las mujeres puedan desarrollar su trabajo en igualdad de condiciones, se tiene que dotar de ciertos medios. Las guarderías existen, pero a precios poco accesibles y horarios poco flexibles. «Y encima, después me siento culpable por no dedicarle a mi hijo el tiempo que merece».

Montse piensa que este sentimiento de culpabilidad es parte del precio que tienen que pagar las mujeres españolas para poder compaginar la maternidad con el trabajo. «La evolución de la mujer ha sido vertiginosa, pero quizá algo desorganizada. Unos años de rodaje serán suficientes para que la sociedad termine de comprender que la presencia de las mujeres en los centros de trabajo y poder es tan imprescindible como inevitable. Será entonces cuando desaparezcan las dificultades».

### **Jornada Intensiva**

“Montserrat Perea se levanta a las seis de la mañana. Su jornada en el hospital madrileño Ramón y Cajal no comienza hasta las ocho, pero a Montse le gusta desayunar con sus compañeros en la cafetería media hora antes.

La guardería de Alejandro abre a las siete de la mañana, pero Montse prefiere que el niño duerma un poco más, teniendo en cuenta que Pedro, su padre, sí puede llevarlo más tarde. Ella se encarga de recogerlo por la tarde, a la salida del trabajo. Montse ha sido nombrada temporalmente, responsable de la unidad de vigilancia intensiva de niños del hospital. Su trabajo se desarrolla en contacto directo con niños que necesitan cuidados especiales les administra las medicinas, les cuida, pero, sobre todo, les proporciona una buena dosis de cariño. Las tardes, a partir de las cuatro, son de Alejandro. Los días que va la asistenta son de fiesta. Montse aprovecha para salir, ir de compras o simplemente descansar. Salvo el «día de novios». Así define Montse el tiempo, sagrado, que comparte exclusivamente con su esposo. [...] Como su marido trabaja hasta tarde, Montse suele esperarlo despierta. Esas horas, sin prisas, con el niño acostado, son las únicas que puede dedicarse a sí misma”.

<b>ESPAÑA</b>	
Densidad	77,80 hab/km <sup>2</sup>
Esperanza de vida femenina	80 años
Número de hijos por mujer	1,2
Tasa de alfabetización	93%
Años de escolarización	6,5
Consumo de anticonceptivos	71,5%
Mujeres que trabajan	29%
Riqueza entre los 185 países ONU	24

Fuente: El País Semanal. Nº 238/1995 Madrid. Diario El País. pág. 44-48.

## EL MUNDO EN DATOS

País	Superficie (km <sup>2</sup> )	Población (millones de habitantes)	Densidad de Población (hab. por km <sup>2</sup> )	Tasa total de fertilidad (hijos por mujer)	Población en zonas urbanas/rurales (%)	Renta "per capita" (\$ EE.UU.)	Gasto doméstico en alimentación (%)
Albania	29.000	3,4	117,20	2,70	37/63	1.200	No disp.
Alemania	356.998	81,3	227,70	1,50	87/13	19.204	12
Argentina	2.780.072	34,3	12,30	2,80	88/12	3.966	35
Bosnia	255.999	4,4	17,20	1,90	34/66	2.490	27
Bután	47.000	1,7	36,20	5,90	6/94	174	No disp.
Brasil	8.511.930	161,4	19,00	2,80	79/21	2.920	35
China	9.572.825	1.238,30	129,40	2,20	30/70	364	61
Cuba	110.929	11,1	100,10	1,90	76/24	2.000	No disp.
EE.UU	9.370.548	263,1	28,10	2,10	76/24	22.356	13
España	504.997	39,3	77,80	1,40	81/19	12.482	24
Etiopía	1.221.991	58	47,50	7,00	13/87	123	50
Guatemala	108.999	10,6	97,30	5,40	42/58	944	36
Haití	28.000	7,2	257,10	4,80	32/68	374	No disp.
India	3.287.974	931	283,20	3,90	27/73	330	52
Irak	437.707	21,2	48,40	5,70	75/25	1.940	No disp.
Islandia	102.972	0,26	2,50	2,20	92/8	23.324	No disp.
Israel	20.324	5,9	290,30	2,90	93/7	12.293	21
Italia	300.997	57,9	192,40	1,30	71/29	18.588	19
Japón	377.997	125,9	333,10	1,70	78/22	26.824	16
Kuwait	17.819	1,2	67,30	3,70	97/3	16.380	No disp.
Mali	1.240.189	10,8	8.705,50	7,10	27/73	251	57
México	1.957.986	93,7	47,90	3,20	75/25	2.971	35
Mongolia	1.564.995	2,5	1,60	4,60	61/39	1.820	No disp.
Reino Unido	244.999	58,1	237,10	1,90	90/10	16.606	12
Rusia	17.074.868	149,7	8,80	2,10	No disp.	3.469	No disp.
Samoa Occ.	2.831	0,195	68	4,80	21/79	930	59
Sudáfrica	1.220.992	42,7	35,00	4,10	51/49	2.543	34
Tailandia	512.997	58,3	113,60	2,20	25/75	1.697	30
Uzbekistán	446.997	22,8	51,00	4,40	No disp.	978	No disp.
Vietnam	329.963	73,8	223,70	3,90	21/79	215	No disp.

Fuente: El País Semanal. N<sup>o</sup> 186/1994. Madrid, Diario El País. pág. 86-87

## EL MUNDO EN DATOS

	Consumo diario de calorías (% necesidades diarias)	Esperanza de vida mujeres/hombres (años)	Mortalidad infantil (muertes por cada 1.000 nacimientos)	Habitantes por médico	Tasa de alfabetización mujeres/hombres (%)	Duración formación escolar mujeres/hombres (años)	Confesión religiosa mayoritaria	Clasificación según riqueza entre los 183 países de la ONU
	107	79/72	23	719	99/99	5/7	Musulmanes	103
	No disp.	79/73	7	370	No disp.	10,6/11,7	Protestantes	14
	131	75/68	29	370	95/96	8,9/8,5	Católicos	42
	140	76/70	15	No disp.	88/97	No disp.	Crist. ortodox.	60
	128	49/47	129	13.110	25/51	0,1/0,3	Bud. Mahayana	174
	114	69/63	57	2.030	80/83	3,8/4	Católicos	52
	112	71/67	27	730	62/84	3,6/6	Tradic. china	149
	135	79/74	14	267	93/95	7,7/7,5	Católicos	74
	138	79/72	8	630	95/96	12,4/12,2	Protestantes	9
	141	80/74	6	280	93/97	6,5/7	Católicos	24
	73	50/47	122	32.650	37(comb.)	0,7/1,5	Ortdo. etiop.	180
	103	66/61	48	2.256	47/63	3,8/4,4	Católicos	114
	89	56/53	86	6.539	47/59	1,3/2	Católicos	147
	101	60/60	88	2.460	34/62	1,2/3,5	Hindúes	152
	128	66/61	58	1.724	49/70	3,9/5,7	Musulm. shíes	77
	134	80/75	5	385	99,9	9/8,8	Evang. luter.	8
	125	78/74	9	345	89/95	9/10,9	Judíos	26
	139	81/74	8	210	96/98	7,3/7,4	Católicos	17
	125	82/76	5	610	99/99	10,6/10,8	Sintoist. y budist.	2
	127	76/72	14	238	67/77	4,7/6	Musulm. suníes	21
	96	50/47	159	19.450	24/41	0,1/0,5	Musulmanes	162
	131	73/67	35	1.001	85/90	4,6/4,8	Católicos	51
	97	64/61	60	403	86/93	7,2/7,6	No rel., creen. trad.	80
	130	79/72	7	611	99/99	11,6/11,4	Anglicanos	19
	127	74/64	19	210	99(comb.)	No disp.	Ortodox. orient.	48
	108	70/65	40	3.685	90(comb.)	11	Congregac.	117
	128	66/59	53	1.640	No disp.	3,7/4,1	Igl. neg. ind. y otras	58
	103	72/66	26	5.000	90/96	3,3/4,3	Budistas	87
	127	73/66	43	280	99(comb.)	No disp.	Musulm. suníes	113
	103	69/64	36	2.857	84/92	3,4/5,8	Budistas	165



## SISTEMATIZACIÓN DEL MATERIAL

Se propone el uso de un modelo de ficha para identificar el material utilizado (Ficha 20). Tendrán que elaborar una ficha para cada documento obteniendo al final un fichero de clase que reúna toda la información manejada. La sistematización del material se realizará tanto con el dossier que se adjunta, en función de los documentos más relacionados con las líneas de trabajo de cada uno de los grupos, como con los materiales que cada grupo vaya incorporando en su proceso de investigación.

### FICHA 20

#### Sistematización del Material

##### Características de la Fuente

Revista: .....  
 Libro: .....  
 Periódico: .....  
 Video: .....  
 Testimonio: .....  
 Otros: .....  
 Cuál / Cuáles: .....  
 .....

##### Temática

Pobreza: .....  
 Sociedad: .....  
 Cultura: .....  
 Economía: .....  
 Política: .....  
 Movimientos Sociales: .....  
 Otros: .....  
 Cuál / Cuáles: .....  
 .....

##### Reseña Bibliográfica

Autor / Autora: .....  
 Título: .....  
 Lugar Edición: .....  
 Editorial: .....  
 Año: .....  
 Duración (para videos): .....  
 Distribuidora (para videos): .....

##### Ámbito

Local: .....  
 Estado: .....  
 Sociedades enriquecidas:  
 Cuál / Cuáles: .....  
 .....  
 Sociedades empobrecidas:  
 Cuál / Cuáles: .....  
 .....  
 General: .....

##### Características del Tipo de Documento

Investigación: .....  
 Opinión: .....  
 Informe: .....  
 Documental: .....  
 Divulgación: .....  
 Entrevista: .....  
 Relato de Caso: .....  
 Legislación: .....

##### Tipo de Espacio

Rural: .....  
 Cuál / Cuáles: .....  
 .....  
 Urbano:  
 Cuál / Cuáles: .....  
 .....

##### Alusiones Sexo-Género

Mujeres: .....  
 Hombres: .....  
 Ambos: .....  
 General: .....

## ELABORACIÓN DE CRITERIOS EN LA SELECCIÓN DE MATERIAL

Se trata de que los alumnos y alumnas consideren qué tipo de material es el que deben buscar, además del que ya se les proporciona en el dossier. Para ello y en relación con la hipótesis que se haya planteado, tendrán que establecer criterios y prioridades de búsqueda que expondrán por escrito. En la fase posterior de puesta en común, cada grupo leerá al resto de compañeras y compañeros los principios que orientaron su trabajo de investigación.

## AMPLIACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE NUEVAS INFORMACIONES

Cada uno de los grupos deberá hacerse un plan de trabajo para aumentar sus fuentes de información. Este plan, con los pasos y momentos necesarios, se presentará al profesor/a para su seguimiento y evaluación.

En primer lugar pueden acudir a los recursos que tiene en su medio natural con el objetivo de buscar nuevos datos o nuevas fuentes de datos (familia, grupos de amigos, bibliotecas, hemerotecas, instituciones, organizaciones, medios de comunicación, Internet, otr@s docentes...).

En segundo lugar prepararán un plan de entrevistas a personas que puedan aportar información e interpretaciones de interés. Para ello deberán configurar guiones de preguntas para obtener el máximo provecho de las entrevistas que realicen. La confección de estos guiones tendrá que contemplar la adecuación de las cuestiones al tipo de interlocutor/a (persona que ofrece su testimonio, investigador/a, periodista...).

La duración de este periodo de búsqueda deberá ser fijado de forma general para todos los grupos, y obtenido bien del propio cálculo docente, del pacto con el alumnado...

## ANÁLISIS DEL MATERIAL

Una vez obtenida y clasificada toda la información los grupos deberán proceder al análisis y tratamiento de información.

Contrastando con los términos en que se ha definido la hipótesis, deberán identificar los datos que parecen confirmarla y aquellos otros que sean dudosos o que la cuestionen. A continuación, se trata de interrogar al material, de entrar propiamente en el proceso de análisis. Para facilitar esta tarea, aportamos algunos aspectos que podrían orientar el análisis. (Ficha 21). El guión es exhaustivo, podrán atender a todos los elementos que se proponen o bien seleccionar algunos que consideren suficientes.

### FICHA 21

#### 1. POBREZA/RIQUEZA. TIPOS DE DEFINICIONES

- Relacionadas con el nivel de ingreso.
- Como denegación de oportunidades para el Desarrollo Humano.

#### 2. SITUACIÓN DE LAS MUJERES Y VULNERABILIDAD FRENTE A LA POBREZA

##### SITUACIÓN EN LOS PAISES ENRIQUECIDOS Y EN LOS PAISES EMPOBRECIDOS

##### Datos Cuantitativos

- %Población Rural y % Población Urbana.
- %Población Activa y %Población Ocupada (General y por sexos).

- %Población por debajo del umbral de pobreza (General y por sexos). Si es posible diferenciar entre urbano y rural.

#### **Datos Cualitativos**

- Características que diferencian la situación de género en el ámbito rural y urbano.
- Características que describen la diferente vulnerabilidad de género frente a la pobreza en el ámbito rural y en el ámbito urbano.
- Elementos comunes y diferenciadores de la discriminación de género en los dos ámbitos.

#### **FEMINIZACIÓN DE LA POBREZA**

- Definición.
- Aumento/Disminución de la pobreza según espacios (Norte y Sur; Rural/Urbano).
- Causas que explican este fenómeno (Mercado de trabajo, familias monoparentales, ausencia de apoyo estatal, escasos servicios sociales...).

#### **CARACTERÍSTICAS DEL EMPOBRECIMIENTO**

- Rasgos similares Norte/Sur.
- Rasgos diferenciadores Norte/Sur.

### **3. DERECHOS HUMANOS-DERECHOS DE LAS MUJERES**

- Diferenciando entre textos normativos y no normativos, atender a los mecanismos de protección existentes y a las reivindicaciones planteadas para superar las carencias y desigualdades existentes. Atención al tratamiento respecto a pobreza, marginación, género, feminización pobreza, derechos sexuales y reproductivos.

#### **ESTUDIO DE ALGUNOS DOCUMENTOS BASICOS**

- Declaración de Derechos Humanos (1948).
- Conferencia de Viena (1993) Plataformas de Acción de las Conferencias Internacionales sobre las Mujeres (México 1975; Copenhague 1980; Nairobi 1985 y Beijing 1995).

#### **INSTITUCIONES QUE TRABAJAN CON PERSPECTIVA DE GENERO Y/O EN MATERIA DE PROTECCIÓN SOCIAL (Estatal, Autonómico, Municipal)**

- Institutos de la Mujer.
- Ministerio de Asuntos Sociales / Dptos. de Bienestar Social...
- Planes de Acción Positiva (Identificación de problemas, objetivos y medidas).

#### **ORGANIZACIONES Y MOVIMIENTOS SOCIALES**

- Ámbitos de actuación (Cooperación al Desarrollo, Educación, Apoyo Jurídico...).

### **4. CONCLUSIONES GENERALES**

- Relaciones entre pobreza, feminización de la pobreza y marginación y el Modelo de Desarrollo existente.
- Qué aporta la perspectiva de género al Desarrollo.
- Caracterización de rasgos y dificultades para un modelo alternativo de Desarrollo Humano.
- Recursos organizativos y estrategias generadas en esa dirección.



## CONCLUSIONES. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Cada grupo tendrá que elaborar un informe que será expuesto ante la clase en la siguiente fase de elaboración de conclusiones finales.

El tipo de presentación al que puede responder este informe será decisión de cada uno de los grupos. Entre las posibilidades más sencillas tenemos:

- Memoria. Formato que incorpora literatura y estadísticas de apoyo;
- Esquemas. Cuadros sinópticos claros con las características más relevante del ámbito de estudio y transparencias para apoyar la exposición posterior.



## PUESTA EN COMÚN

La puesta en común que cierra el proceso de investigación es el momento en el que cada grupo tendrá que presentar al conjunto de la clase las conclusiones parciales de su ámbito de estudio.

La exposición de cada grupo habrá sido convenientemente preparada. Como material base cuentan con el informe elaborado en la fase precedente. Del conjunto de información recogida y de su análisis tendrán que entresacar aquellas claves que puedan resultar más interesantes para la obtención de conclusiones finales en torno a la perspectiva de género en el desarrollo.

Teniendo en cuenta que disponen de un tiempo limitado para la exposición, sería necesario que prepararan algunos esquemas para organizar las conclusiones y pasárselos fotocopiados a los otros grupos para que puedan seguir mejor la lógica de la presentación. También pueden servirse de transparencias para proyectar y/o de paneles.

Para desarrollar con comodidad esta fase de conclusiones será necesario contar con unas tres horas de trabajo. En función de la dinámica de cada docente y cada centro se hará la distribución horaria. En lo casos en que sea posible (centros con horarios más flexibles) podemos pensar en dos sesiones, una de 2 horas para la exposición de los cuatro grupos y el debate sobre los aspectos parciales presentados y otra sesión de 1 hora para la elaboración conjunta de las conclusiones finales.

En los centros en que esta flexibilidad horaria no sea posible y contemos únicamente con la duración habitual de una clase (de 55' a 1h.) tendríamos que prever tres sesiones para este apartado que cierra el proceso de investigación.

En este último caso la exposición de cada grupo puede tener una duración en torno a 15' divididas en dos días de clase más una tercera sesión para las conclusiones finales:

- 1º día. Grupos mixtos 1 y 2. 15' cada uno y 25' de debate en la clase sobre lo expuesto en ambas presentaciones.
- 2º día. Grupo de chicos 3 y grupo de chicas 4. 15' cada uno y 25' de debate en la clase sobre lo expuesto en ambas presentaciones.
- 3º día. Debate sobre las conclusiones parciales y elaboración de las conclusiones finales. En esta última sesión y a la luz de los resultados, confirmarán o reformularán la hipótesis inicial.



# Bloque III

## Expresión y comunicación

*Este bloque es la culminación del trabajo propuesto en esta Guía Didáctica. Para el alumnado es el momento de rendir cuentas en público, tras las fases de acercamiento a la cuestión sexo-género y de investigación sobre género y desarrollo.*

*La propuesta de comunicar lo aprendido no sólo tiene interés como reconocimiento del propio trabajo sino que es una propuesta alternativa al “examen”. Rendir cuentas para un examen de forma individualizada no es lo mismo que rendir cuentas para comunicar ese aprendizaje elaborado a un sector social externo al aula, e incluso, externo al contexto académico.*

*De esta forma al esfuerzo de aprehender y reelaborar un conjunto de conocimientos se puede añadir un sentido práctico, útil, de relevancia social.*

Dado que este bloque propone fórmulas de expresión y comunicación, creemos interesante partir previamente del análisis de uno de las áreas habituales en los mass media: la publicidad. A través de una serie de actividades vamos a profundizar en el análisis de los estereotipos sexistas pero, al tiempo, nos vamos a familiarizar con los mecanismos que se utilizan en la producción de mensajes publicitarios (cómo atraer al público receptor, cómo construir "slogans" atractivos...). Este conocimiento podrá ser utilizado a la hora de plantear las actividades propiamente comunicativas que constituyen el núcleo de trabajo de este bloque.

## 1. Análisis de la publicidad

### IDEAS CLAVE

Los medios de comunicación transmiten, a diario, mensajes que sostienen la desigualdad de género. A través de la publicidad se presentan imágenes de mujeres ligadas a la belleza y a la seducción que reafirman el estereotipo de frivolidad o bien se suceden los anuncios de mujeres amas de casa únicamente preocupadas por lavar más blanco que su vecina, con lo cual no sólo se perpetúan los roles tradicionales sino que además se desvaloriza la importancia del trabajo doméstico. En otros casos, son objeto de consumo o de exotismo cultural. Las imágenes y actitudes tópicas suelen perjudicar a las mujeres de todas las culturas consideradas como personas de menor categoría o como adornos vistosos. En este apartado intentaremos suscitar un breve análisis que cuestione críticamente los estereotipos al uso.

### VÍDEO

Para introducir el trabajo sobre este tema comenzamos por ver el video titulado "Mujeres y Publicidad" editado por el Instituto de la Mujer (1988). La solicitud de este material se puede cursar directamente a esa institución en Madrid. En él podemos observar cómo los anuncios publicitarios utilizan los estereotipos sexistas y la imagen de las mujeres como medio para inducir al consumo de múltiples productos.

### LECTURA DE TEXTO

Se les propone leer el texto incluido en la Ficha 22. En él se plantea de forma muy clara cómo la publicidad no sólo no escapa a los estereotipos sociales sino que además los utiliza de forma intencionada para lanzar mensajes que calan hondo en la persona que los recibe aún cuando no sea consciente de ello. Por este motivo es tan necesario aprender a decodificar la publicidad sea ésta dinámica o estática.

#### FICHA 22

"La publicidad es un instrumento de persuasión oculta que tiene como fin dirigir nuestras preferencias y nuestros actos de consumo hacia los intereses de la mercancía. [...] La publicidad consagra el *status quo* con todos sus desequilibrios, miserias y precariedades, vistiéndolo con los mejores colores y quitando de él toda alusión a los aspectos menos vistosos de la realidad. [...] el efecto inmovilizador de la publicidad es tan perverso como la incitación que hace hacia el consumo compulsivo, aspecto éste último sobre el que si estamos sensibilizados de modo consciente. No olvidemos, pues, que la publicidad más que vender automóviles o moda, vende el modelo de sociedad en el que estamos estancados.

Los estereotipos publicitarios ofrecen una visión lineal y simplista de la realidad social, difunden la imagen de los papeles sociales de los hombres y mujeres, según criterios muy anclados en lo convencional: el padre de familia y el ama de casa, el ejecutivo y la secretaria, el médico y la enfermera, el modisto y la modelo, etc., consagrando una visión jerarquizadora en favor del género masculino y de subordinación o de menor rango para el género femenino. Esta visión actúa a modo de cliché o esquema previo que parece natural y fiel reflejo de la realidad, pero que precisamente fomenta el que ésta siga siendo así, esto es, desigual y asimétrica con relación a las situaciones sociales ligadas al género. Por otra parte, los informativos, programas y contenidos de evasión abundan aún más, si cabe, en este intercambio desigual de papeles.

Es especialmente manipulador el uso del sexo, femenino en mayor medida, pero también masculino, como reclamo erótico de los mensajes publicitarios. G. Marmorì (1977) ha estudiado la imagen de la femineidad que proyectan las revistas de moda. Allí se presenta a la mujer como soporte de una mercancía (perfume, vestido, joya), y como oportunidad de complementar la imagen del Otro ausente, al cual se trata de atraer con la cosmética o con la moda. El estereotipo de mujer que promociona este tipo de publicidad es la de una mujer sumisa, objeto de placer que se cultiva para otro”.

Fuente. Manuel Cerezo: “Estereotipos y roles sexistas en los mensajes publicitarios”, en Maica Arjona Sánchez (coord.): *El análisis de género ¿Un eco lejano?*. Granada, CEP Granada, 1994. pág. 35-46. Fragmentos.



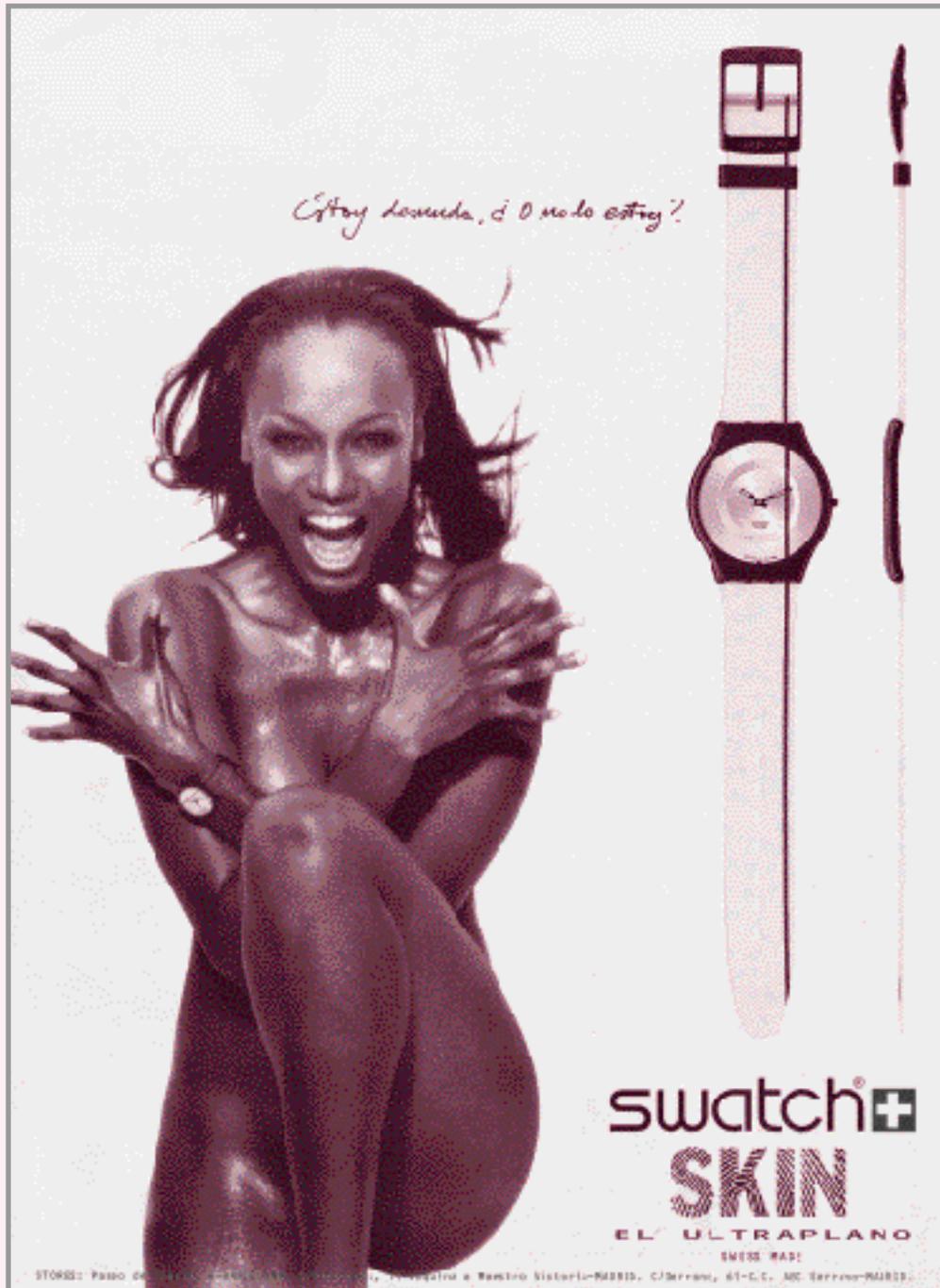
## ANÁLISIS DE PUBLICIDAD

Una vez que hemos conseguido una idea aproximada de cuáles son los elementos que se repiten con más frecuencia y cómo se filtra el sexismo a través de la imagen, del texto, de los colores y de la estructura, se trata de iniciar la lectura en profundidad de los anuncios.

Podemos optar por una de las dos propuestas siguientes o, lo que sería más interesante, llevar las dos a la práctica, bien porque cada grupo elige entre ellas o porque todos los grupos realicen primero una y luego otra.

**1ª opción.** Anuncios en prensa y revistas. Ofrecemos como ejemplo el análisis de cuatro imágenes publicitarias Ficha 23. Hemos escogido éstas porque todas tienen como protagonista una mujer y representan modelos ligeramente diferentes, pero todas ellas son imágenes estereotipadas.

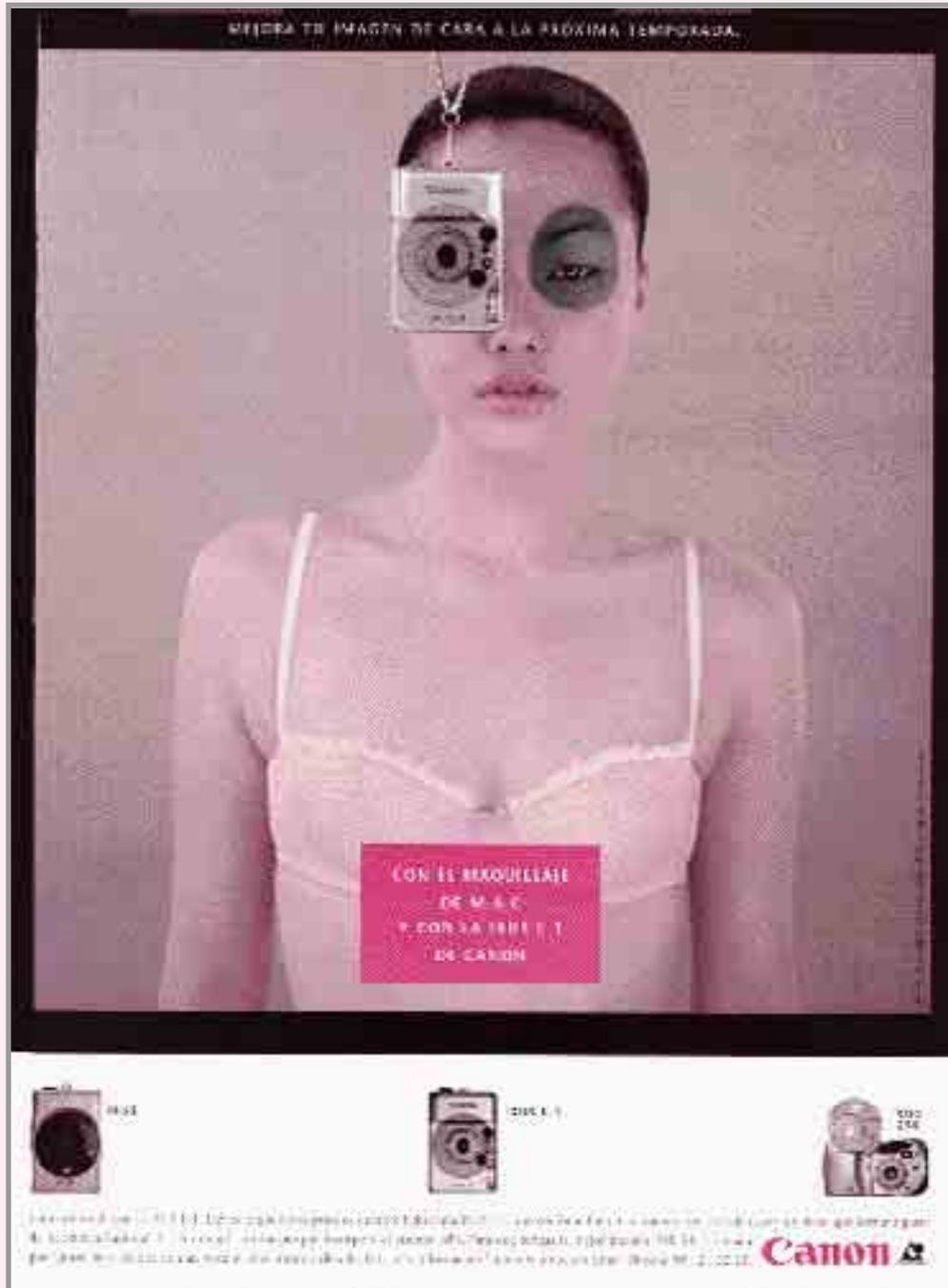
## FICHA 23



Fuente: DT. Downtown. Madrid. Focus Ediciones. Dic/En. 1998. pág. 13.

Tipo de producto: reloj. Marca: Swatch. Destinatari@: indistinto. Protagonista: Mujer, negra. Espacio: Vacío, figura recortada sobre fondo blanco. Ambito: no aparece. Qué vende: alegría, juventud, desenfado. Qué sugiere: Belleza, erotismo, originalidad, diversión...

A través del mensaje "¿estoy desnuda o no lo estoy?" se lanza la idea de que el producto es suficiente para estar "vestida". El hecho de que la mujer sea negra y el fondo blanco, además de un efecto estético es una alusión a los distintos colores que puedes encontrar en el producto. Esta marca se ha dirigido preferentemente a un público joven pero en este caso parece que se modifica para incluir como destinatario a un público no habitual, más adulto, de estilo más sobrio. Pensando en él, se propone una idea de liberación y diversión a través del desnudo que sugiere imágenes sensuales.



Fuente: *DT. Downtown*. Madrid. Focus Ediciones. Dic/En. 1998. pág. 17.

Tipo de producto: cámara de fotos. Marca: Canon. Destinatari@: indistinto. Protagonista: Mujer, oriental. Espacio: Vacío, figura recortada sobre fondo gris. Ambito: no aparece. Qué vende: sofisticación, sencillez. Qué sugiere: Belleza, erotismo, simplicidad...

Slogan: "mejora tu imagen de cara a la próxima temporada" Como en el caso anterior se elige una mujer para publicitar un producto dirigido a un público poco definido, pero que puede conllevar mensajes para hombres y mujeres. Buscar la imagen de una mujer oriental, no es casual, pone en relación el objeto publicitario con la tecnología -que normalmente en este tipo de productos tiene sello de países como Japón. Vende modernidad: importancia de la imagen, estar "a la última". De nuevo se recurre al cuerpo semidesnudo de una mujer, con un erotismo velado no tan explícito como en el caso anterior.

**- Los mejores zapatos que les puedo dar a mis hijos...**

**...los Biomecánics\* de Garvalín**

Los únicos zapatos que se adaptan de verdad a las medidas y a la manera de andar de los pies de tus hijos. Su horma les quedará perfectamente ajustada, evitándoles así dolencias y futuras malformaciones. Con los BIOMECHANICS irán bien seguros, porque su suela y todos sus componentes están especialmente diseñados para facilitar carreras, saltos, giros, frenadas y evitar posibles lesiones con estos movimientos. Los Biomecánics, son el resultado de cuatro años de investigación del Instituto de Biomecánica de Valencia, sobre 5000 pies de niños y niñas, en colaboración con Garvalín. Tus hijos tendrán zapatos por mucho tiempo, porque son muy resistentes. Para ellos y para ti, serán... **EL ZAPATO PERFECTO.**

\*La biomecánica es la ciencia que estudia el efecto de las cargas mecánicas sobre los músculos y huesos del cuerpo humano.

de ventas en las mejores Zapaterías y MODA

**BIOMECHANICS**  
Garvalín

Si desea más información telegrame al Internet: <http://www.garvalin.com>  
Email: [Sales@BIOMECHANICS.COM](mailto:Sales@BIOMECHANICS.COM) - P. 82 - 5182 112 - 462 1101 - 166 160217 - 12.84 100 - 4096288 - 16666

Funete: *El País Semanal*. Madrid. Diario El País. N° 1097/1997. pág. 109

Tipo de producto: zapatos. Marca: Garvalín. Destinatari@: mujeres. Protagonista: Mujer, blanca. Espacio: Vacío, figura de la mujer y del producto recortados sobre fondo azul. Ambito: no aparece. Qué vende: calidad, confianza. Qué sugiere: seguridad, madurez.

Slogan: "los mejores zapatos que les puedo dar a mis hijos". En este anuncio la imagen de mujer que se presenta es la de madre, ama de casa, amante de sus hijos y preocupada por ofrecerles lo mejor. La elección de estos zapatos le tranquiliza porque además de estar probada su resistencia para el uso al que sus "dinámicos hijos" van a someterlos; la salud de su prole -otra de sus preocupaciones- está garantizada y avalada "científicamente". Ella no va a usarlos, sin embargo "para ellos y para ti, serán... El Zapato Perfecto".



Fuente: Bahhollet, R. et al.: *Négripub. L'immagine dei neri nella pubblicità*. Movimento Sviluppo e Pace, Turin. Paris, Somogy, 1994. pág. 139.

Tipo de producto: plátanos. Marca: ilegible. Destinatari@: hombres. Protagonista: Mujer, negra. Espacio: Vacío, figura recortada sobre fondo ?. Ambito: no aparece. Qué vende: alegría, diversión. Qué sugiere: Belleza, erotismo, aventura, sexo...

El anuncio no está completo por lo que carece de marca y slogan que, es de suponer, tendría. Pero, aún así, observamos cómo pese a que el producto alimenticio que vende es de interés para personas de cualquier sexo y edad, por la presentación elegida se dirige preferentemente a un público masculino. El cuerpo de la mujer se convierte en escaparate. Como en el primer caso, la imagen de la mujer negra se utiliza para evocar en el espectador dos tipos de lectura. La primera asociada al exotismo cultural con marcado componente sensual -estereotipos asociados a las culturas caribeñas, centroamericanas-; el segundo para relacionarla con un producto tropical, el plátano -con claras alusiones sexuales. Es una imagen modernizada, pero en la que perviven rasgos de superioridad colonialista por los cuales las mujeres y los productos eran igualmente objetos de consumo.



Para realizar el análisis aplicarán a cada anuncio el mismo guión que en la opción anterior, Ficha 24. Con tantas fichas como anuncios se vayan a analizar, cada grupo, por turnos, irá viendo el video por separado, de manera que puedan pasar con tranquilidad cada anuncio, hacer pausas cuando sea necesario, volver atrás en la imagen, etc.

Cuando las fichas hayan sido completadas el grupo debatirá los aspectos más llamativos y sacará sus propias conclusiones. Algo sencillo que también pueden hacer es anotar en hoja aparte los adjetivos que el mensaje aplica a mujeres, hombres, niños y niñas, por un lado; y por otro los que a cada un@ le sugiera la contemplación del anuncio.



## CÓDIGO DE IMÁGENES

Con esta actividad se intenta que sean los propios chicos y chicas quienes, a la vista de los resultados del análisis de publicidad, elaboren un decálogo de recomendaciones que las empresas de publicidad deberían tomar en cuenta a la hora de realizar sus anuncios y que será de utilidad también para que los entes, que posteriormente reproducen esa publicidad -televisión y prensa sobre todo-, puedan tener criterios para aceptar o no dichos anuncios.

El trabajo deberá tener a) una presentación en la que se plantee el estado de la cuestión haciendo especial hincapié en la necesidad de superar los estereotipos sexistas, b) el listado de recomendaciones y c) conclusión en la que se destaquen las ventajas de incorporar este código y de regirse por esos criterios en el futuro.

En la Ficha 25 adjuntamos, como ejemplo, el "Código de Imágenes y Mensajes" que elaboró el Comité de Enlace europeo de las ONGDs (Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo) a propósito de las imágenes que ellas mismas ofrecen sobre los países empobrecidos.

### FICHA 25

#### Código de Imágenes

"Nosotros, ONG de desarrollo establecidas en los Estados miembros de la Comunidad europea y representando una variedad de asociaciones humanitarias sin fines de lucro, comprometidas en actividades dirigidas a sostener un proceso de desarrollo en el Sur y a remediar el mal-desarrollo en el Norte, adoptamos este Código de Conducta que quiere ser una guía en nuestro trabajo cotidiano, un instrumento dirigido a mejorar las proyecciones que los países del Norte hacen habitualmente a propósito de los más pobres del mundo".

"Este Código es a la vez un desafío lanzado a las ONG europeas y una guía. Debería inspirar a los diferentes actores y socios deseosos de hacer progresar la cooperación e incitarlos a un examen de sus producciones con respecto al Tercer Mundo suprimiendo las imágenes reductoras, miserabilistas o idílicas".

"Cada ONG debe decidir cuál es el mejor sistema a adoptar, asegurándose que el método empleado y el contenido de los mensajes utilizados por ella misma, sus socios o sus patrocinadores, no proyectan una impresión de dependencia y de asistencia.

Las ONG deben evitar los mensajes siguientes:

- Las imágenes que generalizan y esconden la diversidad de las situaciones;
- Las imágenes idílicas (que rechazan reconocer la realidad tal y como es verdaderamente, incluso si no es siempre bella confesar) o de «aventuras» y exóticas;
- Las imágenes acusadoras (prejuicios);
- Las imágenes que subrayan la superioridad del Norte;
- Las imágenes miserabilistas o patéticas".

## Recomendación

"A la luz de los criterios enunciados arriba, las ONG europeas se comprometen a revisar su material de Educación al Desarrollo, así como el contenido de los mensajes difundidos que, de forma general, deben velar por hacer comprender mejor:

- Las realidades y complejidades de los países del Tercer Mundo en su contexto histórico.
- Los obstáculos particulares con los cuales choca el desarrollo.
- La diversidad de las situaciones que caracteriza estos países.
- Los esfuerzos propios desplegados.
- Y los progresos realizados".

"Toda persona debe ser presentada como un ser humano, y las informaciones, suficientes que permitan acercar su medio ambiente social, cultural y económico deben ser presentadas a fin de preservar su identidad cultural y su dignidad. La cultura debe ser presentada como una palanca al desarrollo de los pueblos del Tercer Mundo".

"Las causas de la miseria deben ser expuestas en el mensaje que debe llevar al público a descubrir la historia y la situación real del Tercer Mundo, así como las realidades profundas de las estructuras de estos países antes de la colonización. Conscientes del pasado, hay que partir de la realidad de hoy y ver lo que puede hacerse para suprimir las condiciones de extrema pobreza y opresión. Hay que subrayar los problemas de poder y de intereses y denunciar los medios de opresión así como las injusticias.

El mensaje debe velar por evitar toda clase de discriminación (racial, sexual, cultural, religiosa, socio-económica...)"

## Conclusión

"La información diaria habla del Tercer Mundo de una forma demasiado a menudo parcial, donde los pueblos hambrientos parecen víctimas inmutables de su suerte. Conviene dejar atrás este fatalismo aportando una información más próxima a la realidad y más compleja, que permita una toma de conciencia del valor intrínseco de todas las civilizaciones, de los límites de nuestro propio sistema y de la necesidad de un desarrollo más universal, respetuoso de la justicia, de la paz y del medio ambiente. Esto determina la tarea de las ONG que deben ofrecer al público una información verídica, objetiva, respetando no sólo el valor humano de las personas representadas, sino también la inteligencia del público mismo".

Fuente: ONG europeas: *Código de Conducta. Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*. 1989.

Una vez elaborado el Código, proponemos enviarlo a la prensa para su publicación. Una forma relativamente sencilla de que lo publiquen sería dirigirlo a la sección de Cartas al Director, pero para que el trabajo tuviera más eco se podría solicitar (en nombre del centro educativo) una rueda de prensa con los medios locales -radio y prensa- para presentar los resultados del análisis sobre la publicidad, en general, y el Código, en particular.



## PUESTA EN COMÚN

Debate sobre la publicidad. Cuáles son los estereotipos más frecuentes asociados a mujeres, hombres, niñas y niños. A modo de ejemplo:

- El ama de casa (en el estereotipo su trabajo es desvalorizado).
- El ejecutivo (rodeado de bienestar, riqueza y aparente felicidad).

- Los/las jóvenes (despreocupados, materialistas, hedonistas...).
- La infancia presentada de forma distinta según el protagonismo lo tengan niñas o niños, pero casi siempre con rasgos fuertemente sexistas.

¿Qué tipo de cambios se observan -publicidad no estereotipada-?, ¿qué consecuencias puede tener este tipo de publicidad en l@s receptores/receptoras?

## 2. Propuestas de expresión y comunicación

### IDEAS CLAVE

Para este apartado de expresión y comunicación sugerimos dos propuestas, coincidentes en el tiempo y que se desarrollarán en paralelo: una exposición y una dramatización, actividades que se abrirán al conjunto de la comunidad educativa.

Consideramos como aspectos positivos de estas fórmulas de expresión y comunicación:

- a) Son dos formas diferentes de presentación del trabajo pero que sin embargo pueden complementarse para conseguir un resultado más atractivo que aproveche al máximo todo el material que han trabajado.
- b) Puede constituir al tiempo un incentivo para que se genere una dinámica similar en otras áreas del currículum.
- d) Se consigue una sensibilización en la propia comunidad educativa, especialmente en los padres y las madres, sobre la importancia que tiene trabajar este tipo de temáticas y las posibilidades que encierra para el aprendizaje y la motivación del alumnado.
- e) La existencia de dos alternativas en paralelo favorece la implicación activa del alumnado. Aunque todo la clase participe en ambas, la dinámica planteada contribuye a la adopción de responsabilidades individuales y a la cohesión comunitaria dentro del aula, al tener que abordar tareas organizativamente complejas.

La Exposición mostrará el trabajo elaborado a través de textos, fotografías, estadísticas, vídeos, cómics, poemas, etc. y la Dramatización, ordenada en torno a la escenificación de un debate televisivo con documentales añadidos, permitirá ofrecer reflexiones elaboradas sobre los temas trabajados. La Exposición podrá ser visitada en varios días por padres y madres, personal del centro, resto de alumnado, personas de la localidad, otros centros... e igualmente toda la comunidad educativa será invitada a la Dramatización.

### 2.1. LA EXPOSICIÓN

#### PREPARANDO GUIONES

Aproximadamente la mitad de la clase se puede dedicar a la preparación de esta modalidad comunicativa. Para organizar todo el trabajo necesario se pueden formar tres comisiones encargadas de distintas tareas que tendrán que estar en contacto permanente.

##### a) Comisión encargada de elegir los temas.

Será la comisión encargada de decidir en primera instancia qué temas, de todos los trabajados, se presentarán en la Exposición; con qué orientación; qué aspectos se quieren resaltar en primer plano y cuáles en segundo plano... Con todo ello elaborará un guión temático.

#### b) Comisión encargada de elegir los materiales.

Esta comisión da contenido a la organización temática. Deberá seleccionar los materiales que se exhibirán en la muestra y proponer la forma en que se pueden presentar. Convendría que tuviera en cuenta criterios de diversidad a la hora de elegir los recursos concretos, diferenciando textos, imágenes, datos, interpretaciones, fuentes de búsqueda...

#### c) Comisión de organización espacial.

Esta comisión se ocupa de buscar el espacio físico en el que se ubicará la Exposición, prever las características que debe reunir el local (tamaño, infraestructura...), definir los tipos de soportes que se utilizarán, planificar la estructura del espacio para diferenciar temáticas, dónde podrían ubicarse los paneles, cuántos y con qué características, cómo conseguirlos, etc. También se encargará de las tareas de propaganda y publicidad.

En una primera fase, cada comisión elabora un esquema que será presentado en una reunión conjunta en que se discutirá su pertinencia, posibles dificultades, para ir llegando a acuerdos. Tras otra fase de profundización y mayor definición se concretan las diversas unidades de que constará la muestra.

## MONTAJE

Se distribuyen las responsabilidades concretas para el montaje, publicidad y mantenimiento de la exposición.

Es importante que la publicidad de la exposición llegue al conjunto del personal docente y no docente del centro. Se hará un envío mediante carta a las familias, para lo cual pueden pedir apoyo a la Asociación de Padres y Madres. Se encargarán también de asegurar la publicidad en el medio local (otros centros, barrio, municipio).

## REALIZACIÓN

Tanto la duración de la exposición como el número de personas que se pueden encargar de las tareas de monitoreo, será decidido por el grupo-clase. Podría tener interés diseñar algún tipo de encuesta breve para que la gente que visita la exposición exprese su valoración.

## 2.2. LA DRAMATIZACIÓN

### DESCRIPCIÓN

La dramatización se hará en torno a un debate televisivo presentado con algún título sugerente, *La pobreza tiene nombre de mujer* o cualquier otro que se les ocurra. La actividad consiste en preparar la puesta en escena que combinará el propio debate y algunos documentales o testimonios.

### CONTENIDO

El guión para definir los contenidos del programa, lo elaborará el grupo correspondiente en contraste con las sugerencias que puedan hacer los grupos restantes, teniendo en cuenta los aspectos más interesantes y críticos que se han trabajado a lo largo de esta guía:

#### • Trabajo doméstico /Trabajo productivo.

- ¿Qué han aprendido los hombres de las mujeres?, ¿y las mujeres de los hombres?

- Manifestaciones sexistas en la sociedad.
- La cuestión del desarrollo. En qué términos habría que definirlo.
- La pobreza, la feminización de la pobreza y la exclusión.
- Derechos de las mujeres como derechos humanos.

## PERSONAJES

Una persona que presenta el programa de televisión y modera el debate. Este personaje es quien introduce el tema y quien interpela a los invitados o propone las cuestiones principales que se van a debatir.

Personas invitadas. La decisión sobre las personas que se invitarán al debate dependerá de los temas concretos que se vayan a debatir. A modo de sugerencia proponemos los siguientes:

- Un ama de casa.
- Un directivo de empresa.
- Una líder de una organización de mujeres de un país del Sur.
- Una parlamentaria de la comisión de Derechos Humanos.
- Un o una representante del Banco Mundial.
- Una mujer rural trabajadora agrícola no propietaria.

Los perfiles que defenderán en cada caso pueden ser de tres tipos:

- Denuncia. Dificultades con que se encuentran a diario (ama de casa, mujer rural)
- Defensa del sistema establecido (directivo de empresa, representante del Banco Mundial)
- Reivindicación política (líder de organización y parlamentaria)

Otra posibilidad que se podría plantear, o bien combinar con la precedentes, sería la de presentar personajes que rompan los estereotipos en positivo: un padre ama de casa que se encarga de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos, una famosa arquitecto, un maestro de Educación Infantil... Esta opción sería muy interesante porque los personajes podrían presentar su testimonio personal y expresar los aspectos positivos que han tenido en su caso las decisiones que han tomado.

## ESTRUCTURA

Se trata de un debate en el que el núcleo central gira en torno a la opinión de las personas invitadas ante los temas que se vayan planteando, pero también formando parte del programa y para la introducción de cada tema, se intercalarán pequeños reportajes a modo de documentales.

Este formato, similar al de algunos programas televisivos reales, tiene la ventaja de abrir el protagonismo a más número de chicas y chicos que los que están en el "plató" y, además, nos lleva a utilizar otras fórmulas expresivas que las requeridas para una tertulia. Como en el caso anterior, el contenido y la forma de los documentales que se vayan a intercalar se decidirán en el aula, pero proponemos que se combinen distintos tipos:

- Entrevista que un/una reporter@ hace a la gente en la calle.
- Testimonio de una persona que cuenta su vida o algo que le ha pasado.
- Voz en off que da cuenta de algunas estadísticas relevantes mientras un grupo de personas escenifican alguna escena relacionada con los datos que se ofrecen (las diferentes escenas y personajes podrían estar preparados para actuar en el escenario y, al tiempo que se narra, el foco de luz "cañón" ilumina la parte correspondiente).

Otra posibilidad que se puede ofrecer en el transcurso del debate es el de que l@s televidentes intervengan por teléfono expresando su opinión o planteando preguntas.

## PREPARACIÓN

Como en el caso de la Exposición, habrá que contar con varios grupos de trabajo:

- Grupo encargado de definir los contenidos concretos que se abordarán y las líneas de argumentación de cada personaje. Este grupo podría encargarse también de las tareas de publicidad e invitaciones a la actuación.
- Grupo encargado de elaborar los guiones para cada personaje. Aún cuando la improvisación en los diálogos juegue un papel importante, es imprescindible que cada persona tenga muy claro su papel y su línea de argumentación.
- Grupo encargado del montaje. Tendrá que supervisar el espacio en el que se va a realizar, el tipo de decorado, el vestuario, la forma en que se articulará el debate en el plató con los documentales, etc.

Como es lógico estos tres grupos funcionarán coordinadamente y tomarán decisiones conjuntas: quiénes van a representar los papeles, número de ensayos necesarios...

## ENSAYOS Y PUBLICIDAD

Una vez que los grupos hayan terminado su trabajo y se hayan coordinado entre sí, se inician los ensayos. Dado que es una representación relativamente compleja, los ensayos pueden ayudar a limar aspectos expresivos y técnicos: cómo resolver en el escenario la diversidad de espacios -plató y documentales/entrevistas/testimonios; decorados, luces, etc.

Esta actividad puede ser una buena experiencia para practicar un trabajo de coordinación entre profesorado de distintas áreas que pueden apoyar y asesorar en tareas concretas del grupo. Por ejemplo, en la puesta a punto de los guiones - área de Lengua y Literatura; en todo lo relacionado con la puesta en escena, ensayos, expresión corporal, decorados... - área de Expresión Artística-.

Con cierta antelación al día en que se vaya a escenificar, se habrá enviado la publicidad e invitado a toda la comunidad educativa a asistir a la representación.

## REPRESENTACIÓN FINAL

El día de la representación una persona se encargará de presentar la obra y de explicar el trabajo que han desarrollado en las semanas precedentes sobre este tema.

La representación se puede grabar en video para que, con posterioridad una vez visto en clase, podamos realizar una valoración conjunta con el alumnado de esta actividad.

# Evaluación

*Entendemos la evaluación como un proceso que nos permite valorar nuestro trabajo y transformar la práctica docente. En este sentido proponemos un tipo de evaluación que atienda al conjunto de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el marco de esta guía. Igualmente, y porque entendemos que la evaluación es responsabilidad del profesorado y del alumnado, se presentan pautas para guiar la observación y la valoración de ambos.*



Como instrumentos de evaluación nos serán de utilidad:

- El diario de aula realizado por profesorado y alumnado. En él se puede hacer un registro más o menos sistemático de aspectos relevantes que surjan durante el proceso de trabajo y comentarios e impresiones sobre los mismos.
- Los propios trabajos que se hayan realizado en distintos momentos (informes, relatos, valoración de actividades concretas, etc.).
- Los debates y las puestas en común que sintetizan los resultados de fases de actividad.
- Las actividades finales. La Exposición y la Dramatización son un buen resumen del proceso de aprendizaje desarrollado en esta guía.
- La realización de una sesión final de evaluación con toda la clase una vez que individualmente y en pequeños grupos se hayan realizado las evaluaciones parciales.

## PROFESORADO EVALÚA

### PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

#### Sobre el diseño

- Interés de la propuesta
  - Eje de trabajo: sexo-género en desarrollo
  - Orientación: Educación para el Desarrollo y transversalidad
- Objetivos. Grado de pertinencia
- Adecuación de la Metodología
  - Grado de coherencia ente los tres bloques de actividad propuestos
  - Idoneidad de las Actividades y Recursos
  - Grado de generación de interés y motivación

#### Sobre su puesta en práctica

- Grado de flexibilidad y adecuación al contexto del centro
- Progreso en los objetivos
- Interés de las actividades
- Dificultades surgidas
- Idoneidad de los recursos

#### Sobre la actuación docente

- Grado de autoimplicación personal
- Capacidad de motivación del alumnado
- Capacidad de coordinación entre los diferentes elementos aportados por cada grupo de trabajo
- Capacidad para suscitar debates y aportar elementos críticos y/o conflictivos
- Grado de satisfacción con la guía

### ALUMNADO

#### Individual

- Grado de motivación con la propuesta
- Esfuerzo realizado y resultados obtenidos de cara a su aprendizaje
- Grado de participación, compromiso y asunción de responsabilidades
- Grado de sensibilización con los contenidos propuestos
- Cambios apreciados en relación con los estereotipos sexo-género
- Capacidad crítica en el análisis de la realidad y en relación con la propuesta de trabajo

#### Grupo

- Organización interna del trabajo, reparto y asunción de responsabilidades
- Grado de creatividad y esfuerzo en las distintas propuestas de trabajo colectivo
- Tipo de relaciones internas (positivas y/o negativas)
- Capacidad de resolución positiva de posibles conflictos que hayan aparecido
- Valoración del aporte a otros grupos y a la dinámica del aula
- Claridad en las exposiciones y aportes en los debates

Figura 5

## ALUMNADO EVALÚA

### PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

#### Sobre la actuación docente

- Grado de interés y apoyo percibido
- Claridad en las propuestas de trabajo
- Capacidad de clarificar los problemas
- Capacidad de adecuación al ritmo de la clase

#### Sobre la metodología

- Interés de las actividades
- Descubrimiento de nuevos aspectos
- Oportunidades de participación y debate
- Interés de los materiales
- Riqueza del trabajo grupal
- Conciencia de haber aprendido nuevos elementos de utilidad para sus relaciones interpersonales y sociales
- Valoración de las dificultades que han tenido

### AUTOEVALUACIÓN

#### Individual

- Grado de motivación con la propuesta
- Percepción de cambios personales en estereotipos y actitudes sexistas y/o discriminatorias
- Interés del eje de trabajo: sexo-género en el desarrollo
- Interés de cada uno de los bloques en que se estructura la guía
- Interés de las actividades y recursos
- Percepción de aprendizajes nuevos en relación con los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales trabajados
- Grado de esfuerzo personal, de asunción de responsabilidad y de colaboración en las tareas colectivas
- Grado de satisfacción con la guía

#### Grupo

- Evaluación de la aportación de cada uno de los miembros
- Capacidad organizativa para obtener los mejores rendimientos del trabajo colectivo
- Evaluación de las interacciones con el resto de grupos y con el conjunto de la clase
- Evaluación de los avances a lo largo de todo el proceso
- Dificultades surgidas en el proceso de trabajo

Figura 6

# Glosario



**Androcentrismo.** Es un sistema de pensamiento que “consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo.

Es precisamente esta mitad de la humanidad la que posee la fuerza (los ejércitos, la policía), domina los medios de comunicación de masas, posee el poder legislativo, gobierna la sociedad, tiene en sus manos los principales medios de producción y es el dueño y señor de la técnica y la ciencia”. (Moreno, M. 1986).

**Desarrollo.** Podemos definir el desarrollo como el proceso que persigue un cambio positivo en las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales para asegurar un aumento en la calidad de vida de las personas. El desarrollo debe garantizar un nivel mínimo de dignidad humana que podemos concretar en: derecho a la salud, derecho a la educación, acceso a niveles de renta suficientes y derechos políticos, humanos y ecológicos.

El desarrollo implica la participación de las personas en la toma de decisiones, garantías de libertad de expresión, condiciones de justicia y equilibrio medioambiental. Este proceso de consecución de un nuevo desarrollo debe apoyarse, además, sobre modelos sociales que hagan posible la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

**Empoderamiento.** Traducción del término inglés “empowerment”. El empoderamiento es un proceso de concienciación y de reivindicación que tiene como objetivo lograr una distribución equitativa del poder entre ambos sexos.

Esto significa que las mujeres deben alcanzar las mismas oportunidades que los hombres para disponer también del mismo poder de decisión ya sea en el ámbito privado, en la vida profesional o política de la persona

**Feminización de la Pobreza.** El impacto de las transformaciones de la economía mundial en las distintas sociedades está provocando el aumento de la desigualdad y el crecimiento de la pobreza en términos absolutos. Pero es que además se observan cambios en los grupos de riesgo y es que entre los más afectados se encuentran las mujeres. De los 1.300 millones de pobres que hay en el mundo, el 70 por 100 son mujeres. A este fenómeno se le conoce con el nombre de feminización de la pobreza. “Las mujeres son pobres en medida desproporcionada, y con demasiada frecuencia carecen de poder y están

recargadas por las tensiones del trabajo productivo, el nacimiento y atención de los niños y otras responsabilidades domésticas y comunitarias. Y su falta de acceso a la tierra, el crédito y mejores oportunidades de empleo limitan su capacidad para luchar contra la pobreza por sí mismas y con sus familias, o para salir de ella”. (PNUD, 1997. pág. 3).

**Género.** Categoría social. Atribución cultural que expresa el conjunto de rasgos que caracterizan lo masculino y lo femenino. Este sistema -que abarca, sistemas de pensamiento, actitudes, comportamientos, roles, etc.- genera en las personas unas expectativas de lo que significa en cada momento histórico, ser hombre o mujer y, en función de ellas, se socializa y se educa a las personas. En nuestra sociedad, como resultado de la vigencia del sistema patriarcal -que atribuye superioridad y dominio, en todos los terrenos, al género masculino- las mujeres han sido consideradas inferiores y sometidas a la tutela de los varones. El género asigna los roles que hombres y mujeres deben asumir: en el caso de los hombres su papel se orienta al ámbito público (terreno laboral, poder político, relaciones profesionales...), cumpliendo tareas productivas; las mujeres, en cambio, se desenvuelven en el ámbito privado (terreno doméstico, administración del hogar, educación de hijos e hijas y cuidado de la familia...) desempeñando tareas reproductivas. En la medida en que es una atribución social la construcción de género se puede transformar. De hecho, este sistema ha sido ampliamente denunciado por distintos sectores por ser discriminador e injusto -en mayor medida para las mujeres, pero también para los hombres-, y porque limita y reduce la capacidad de las personas para desarrollar sus vidas en función de sus propios intereses y en términos de igualdad. En la actualidad, se han producido cambios notables en la búsqueda de un modelo no sexista, justo e igualitario, pero los efectos del sistema de género aún se dejan sentir en casi todos los terrenos.

**Pobreza.** Podemos definir la pobreza como la denegación de opciones y oportunidades para vivir una vida tolerable. La pobreza es todo lo que aleja a las personas de una vida plena, no es un fenómeno casual sino el resultado de las formas de crecimiento económico de las sociedades a lo largo de la historia. “La pobreza abarca mucho más que un bajo ingreso. Refleja también mala salud y educación, la privación de conocimientos y comunicaciones, la incapacidad para ejercer derechos humanos y políticos, y la falta de dignidad, confianza y respeto por sí mismo. Hay también un empobrecimiento ambiental y el empobrecimiento de países enteros, donde esencialmente todos viven en la pobreza” (PNUD, 1997. pág. III).

**Sexismo.** Sistema que implica la dominación de un sexo -que se considera inferior- por otro que se considera superior. En casi todas las culturas, el sexismo implica prácticas de discriminación de las mujeres por parte de los hombres.

La estructura de poder social establece de manera arbitraria los roles, actitudes y comportamientos considerados pertinentes para el sexo femenino, construyendo así las posibilidades de desarrollo personal y profesional de las mujeres.

**Sexo.** Categoría biológica que alude al carácter orgánico en las especies animales según el cual pueden ser machos o hembras.

# Bibliografía



## Bibliografía. PRIMERA PARTE

### El enfoque de género en el desarrollo y la cooperación

Anderson, Bonnie S. y Zinsser, Judith P. (1991): *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona, Crítica. vol. 2.

Antolín, Luisa (1997): *Cooperación en salud con perspectiva de género*. Madrid, Federación de Planificación Familiar de España (FPFE).

Boserup, Ester (1993): *La mujer y el desarrollo económico*. Madrid, Minerva.

Falcón, Lidia (1996): "El embrujo de Beijing" en *Poder y Libertad*, nº 27. Madrid, Partido Feminista de España y Vindicación Feminista Publicaciones. pp. 28-33

Felipe, Nuria y Rodríguez, Rocío (1996): "La Plataforma para la Acción. Beijing 95: Un lenguaje sin corchetes y una agenda política para las mujeres" en WIDE-Mujeres en el desarrollo en Europa: *Boletín*, nº 7. Madrid, Iepala. pp. 23-36

FNUAP (1997): *Estado de la Población Mundial*.

Ghose, Malini; Bhog, Dipta (1995): "Langage, oralité et alphabetisation: une expérience sur le passage de l'oralité à l'écriture". en Ouane Adama, et al. (1995): *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg, Ed. Etudes de L'Institut de L'UNESCO pour L'éducation (IUE).

Hegoa (1996) *Mujeres en el Mundo Rural. Dossier*. Bilbao, Hegoa.

Instituto de la Mujer (1987): *Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer*. Madrid, Ministerio de Cultura.

Jacobson, Jodi L. (1994): *Discriminación de género. Un obstáculo para un desarrollo sostenible*. Bilbao, Bakeaz.

Lagarde, Marcela (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y Horas.

Lauzurika, Nekane (1996): *Mirando al futuro con ojos de mujer. De México a Pekín pasando por Nairobi, Cumbres Mundiales sobre la Mujer*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Lerner, Gerda (1990): *La creación del patriarcado*. Barcelona, Crítica.

Märke, Erika (1996): "Los 90: La década del desarrollo de la mujer" en *Poder y Libertad*, nº 27. Madrid, Partido Feminista de España y Vindicación Feminista Publicaciones. pp. 6-11

Moser, Caroline O.N. (1995): *Planificación de género y desarrollo. Teoría, práctica y capacitación*. Lima (Perú), Red entre mujeres / Flora Tristán.

Neuhold, Brita (1994): *Woman on their way to empowerment. Challenges for Austrian Development Cooperation. Basic Issues and Project examples*. Viena, Ed. Vienna Institute for Development and Cooperation.

PNUD (1990): *Informe de Desarrollo Humano*.

Sabaté, Ana; Rodríguez, Juana M<sup>a</sup>; Díaz, M<sup>a</sup> Angeles (1995): *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía de género*. Madrid, Síntesis.

Shiva, Vandana (1995): *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid, Horas y Horas.

UNICEF (1993): *El progreso de las naciones*.

### La perspectiva de Género en las Ciencias Sociales

Anderson, Bonnie-Zinsser, Judith, P. (1991): *Historia de las mujeres: una historia propia*. Barcelona, Ed. Crítica. II vol.

Anderson, Perry (1986): *Tras las huellas del materialismo histórico*. Madrid, Ed. Siglo XXI.

Barbieri De, Teresita (1992): "Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica" en *Isis Internacional*. Ediciones de las mujeres N° 17.

Bernabó, Graziella et al. (1996): "Historia de una historia" en Piussi, Anna María y Bianchi, Letizia (ed.): *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona, Ed. Icaria.

Camps, Victoria (1982): "Acerca del Androcentrismo en Filosofía" en *El sexismo en la Ciencia*. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona

Domínguez Prats, Pilar (1982): "La mujer en la enseñanza de la historia" en *Nuevas perspectivas sobre la mujer*. Actas de las Primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Duby, Georges; Perrot, Michelle et al. (1991): *Historia de las mujeres*. Madrid, Altea-Taurus-Alfaguara. V vol.

Grimal, Pierre et al. (1973): *Historia Mundial de la Mujer*. Barcelona-México, Grijalbo.

Gómariz, Enrique (1992): "Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas" en *Isis Internacional*. Ediciones de las mujeres N° 17.

Hidalga, Encarna (1996): "¿Qué pierde la historia cuando las mujeres no están?" en *Mujer y ciencias Sociales. Revista IBER* nº 7. Barcelona, Graó.

Kenyata, Jomo (1965): *Facing Mount Kenya. The tribal life of the Gikuyu*. New York. Vintage Books. Random House.

Méndez, Lourdes (1993): "Influencia de la teoría feminista en las ciencias sociales: una revisión conceptual" en Campos, Arantza y Méndez, Lourdes, ed. (1993): *Teoría Feminista: Identidad, Género y Política*. San Sebastián, Universidad del País Vasco.

Minguzzi, Laura (1996): "La fuerza y las palabras para nombrar lo sucedido" en Piusi, Anna María y Bianchi, Letizia (ed.): *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona, Ed. Icaria.

Moia, Marta (1982): "El parentesco a través de las mujeres. De realidad a epifenómeno" en *El sexismo en la Ciencia*. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona

Moreno, Amparo (1986): *El Arquetipo viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, Lasal. Ediciones de les dones. Colección Cuadernos Inacabados nº6.

Nash, Mary (1982): "Desde la invisibilidad a la presencia de la mujer en la Historia. Corrientes historiográficas y nuevos marcos conceptuales de la nueva historia de la mujer" en *Nuevas perspectivas sobre la mujer*. Actas de las Primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Prieto, Rita (1982): "Androcentrismo en la ciencia: el caso de la economía" en *El sexismo en la Ciencia*. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona

Scott, Joan. W. (1990): "El Género una categoría útil para el análisis histórico" en *Historia y Género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* Valencia, Alfons el Maganim.

Espín, J.; Rodríguez, M<sup>a</sup> L. et al (1996): *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona, Laertes.

Feminario de Alicante (1987): *Elementos para una educación no sexista*. Valencia, Victor Orenga.

García, M.; Troiano, H.; Zaldívar, M. (1993): *El sexismo en los libros de texto. Análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid, Instituto de la Mujer

Garreta, N.; Careaga, P. (1987): *Modelos Femenino y Masculino en los Textos de E.G.B*. Madrid, Instituto de la Mujer.

Lledó, E. (1992): *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Cuadernos para la Coeducación, nº 3.

Mesa, M. et al (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española.

Moreno, A. (1986): *El Arquetipo Viril Protagonista de la Historia. Ejercicios de Lectura No Androcéntrica*. Barcelona, LaSal.

Selby, D. (1996): "Educación Global. Hacia una irreductible perspectiva global en la escuela" en *Aula de Innovación Educativa*, nº 51. pp. 25-30

Subirats, M.; Brullet, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.

Torres, X. (, 1993): "Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217. pp. 60-66

Torres, X. (1991): *El Curriculum Oculto*, Madrid, Morata.

Yus, R. (1996): *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó.

Yus, R. (1997): *Hacia una Educación Global desde la transversalidad*. Madrid, Alauda Anaya.

## **Educación para el Desarrollo y Coeducación**

### **Sexo-género. Diversidad cultural. Norte y Sur.**

Antón, J.A. y Ros, A. (1995): *Educación emancipatoria y Global*. Barcelona, Entrepueblos.

Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J. (1991): *La Cara Oculta de los Textos Escolares. Investigación Curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao, UPV-EHU/Hegoa.

Bonal, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Graó.

## Bibliografía SEGUNDA PARTE

Bifani, Patricia (1995): *La mujer en África Subsahariana*, IEPALA, (África Internacional, 18) Madrid.

Centro Feminista de Estudios y Documentación (1992): *El trabajo de las mujeres a través de la historia*. Madrid, Instituto de la Mujer.

Cerezo, M. (1994): "Estereotipos y roles sexistas en los mensajes publicitarios", en Maica Arjona Sánchez (coord.): *El análisis de género ¿Un eco lejano?*. Granada, CEP Granada. pág. 35-46.

Cock, Jacklyn (1989): *Maids and Madams. Domestic Workers under Apartheid*. London, The Women's Press.

Colectivo de Mujeres Urbanistas (1994): *Las mujeres no tenemos Plan*. Alfoz, 107.

FAO (1986): *La mujer en el desarrollo agrícola*. FAO (La mujer en la agricultura, 4) Roma.

Jazairy, Idris (1988): *Cómo hacer que África sea autosuficiente en alimentos* en Desarrollo, 13. SID (Sociedad Internacional para el Desarrollo). Madrid.

Jiménez Araya, T. y Grupo de Interés (1997): *Población, Desarrollo y Salud Reproductiva. Responsabilidades de España*. Barcelona, CIDOB.

Lara, Carmen y Viñamata, Agustín (1990): *Hagamos un solo mundo. Manual de Educación para el Desarrollo*. Barcelona, Claret / Manos Unidas.

Little, J. et al. (ed.) (1988): *Women in cities: Geography and gender in the urban environment*. Basingstoke. MacMillan.

Menchú, Rigoberta y Comité de Unidad Campesina (1992): *El clamor de la Tierra. Luchas campesinas en la historia reciente de Guatemala*. Donostia, Gakoa.

Momsen, J. (1991): *Women and development in the Third World*. Londres y Nueva York. Routledge.

Mujeres de ESK-CUIS (1994): *El poder masculino en el mundo laboral. El espacio actual de las mujeres en el mundo del trabajo. Debates y ajustes necesarios*. III Jornadas Feministas de Euskadi. Leioa, Diciembre.

Peña-Marín, Cristina y Frabetti, Carlos (1990): *La mujer en la publicidad*. Madrid, Instituto de la Mujer.

Pérez Alonso de Armiño, Karlos (1995): *Seguridad alimentaria y Derecho Humano al alimento. Implicaciones para las políticas públicas y la Ayuda Internacional en el África Subsahariana*. Tesis doctoral, Leioa.

Rhodda, A. (ed.) (1991): *Women and the Environment*. Londres y New Jersey Zed Books Ltd.

Sabaté, Ana; Rodríguez, Juana M<sup>o</sup>; Díaz, M<sup>a</sup> Angeles (1995): *Mujeres, Espacio y Sociedad. Hacia una Geografía del Género*. Madrid, Síntesis.

## Obras de Referencia y Publicaciones Periódicas

*Atlas del Mundo. Por primera vez el mundo en sus verdaderas proporciones*. Barcelona. Ed. Vicens Vives. 1991.

Bachollet, R. et al.: *Négripub. L'immagine dei neri nella pubblicità*. París, Somogy, 1994

*Cifras sobre la situación de las mujeres en Euskadi*. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. Bilbao. 1996

*Diccionario de Mujeres Célebres*. Madrid, Espasa Calpe, 1994.

*DT. Downtown*. Madrid. Focus Ediciones. Dic/En. 1998

*El País Semanal*. Madrid. Diario El País. N<sup>o</sup> 186/1994; N<sup>o</sup> 238/1995; N<sup>o</sup> 1097/1997

*El Semanal. Suplemento*. Madrid, Taller de Editores. N<sup>o</sup> 410/1995

*Estado de la Población Mundial 1997. El Derecho a optar. Derechos de procreación y Salud de la reproducción*. New York. FNUAP. 1997

*Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer*. Serie Documentos n<sup>o</sup> 4. Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura, 1987.

*Guía del Mundo. El Mundo visto desde el Sur*. 1997/98. Montevideo. Instituto del Tercer Mundo. 1998.

*Informe de Desarrollo Humano*. PNUD, 1997

*Meridiana*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer. N<sup>o</sup> 3/1996

*Mujeres del Mundo. Atlas de la situación femenina*. Barcelona-Madrid. Ed. HACER y Ed. VINDICACIÓN FEMINISTA. 1993.

*Mujeres en Acción*. Santiago de Chile, Isis Internacional. N<sup>o</sup> 1/1994

*Mujeres en el mundo rural. Dossier*. Bilbao, Hegoa, 1996.

*Opciones*. New York, PNUD. Vol. 6, N<sup>o</sup> 4/1997

*Poder y Libertad*. Madrid. Partido Feminista de España y Vindicación Feminista Publicaciones. N<sup>o</sup> 27/1996

*Populi*. New York, FNUAP. Vol. 22, N<sup>o</sup> 3/1995

*Situación de la Mujer en el Mundo, 1995. Tendencias y Estadísticas*. New York. Ed. Naciones Unidas. 1995



Con el enfoque de Género y Desarrollo, hemos elaborado **“Vidas Paralelas”** para colaborar en la tarea de producción de materiales que, más que mostrar modelos acabados, presentan posibles líneas de intervención docente y propuestas sugerentes para trabajar con el alumnado.

El encuadre del Desarrollo, de la Cooperación Internacional, permite abordar el análisis de género en sociedades diversas, describir y comparar los roles sociales de mujeres y hombres, así como las funciones económicas, políticas o culturales atribuidas a cada sexo en la construcción del desarrollo integral de distintas comunidades humanas.

Financiado por:

