Traballo Fin De Grao

A cegueira do xénero.

O largo e tortuoso camiño da igualdade entre homes e mulleres.

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte

Grao en Educación Primaria

Ano académico 2013/2014

ÍNDICE

1. Introdución e obxectivos do traballo……...……3

1.1. Antecedentes: O porque da elección do temario……...…….3-5

1.2. Obxectivos do TFG……...……6

2. Método de localización, selección e avaliación de fontes en estudos primarios…….7-8

3. Desenvolvemento e discusión do tema…….……9

3.1. O xénero como categoría de análise……...….9-21

3.2. O xénero e a educación……..21-34

3.3. Xénero e discapacidade: a dobre discriminación……...…34-43

3.4. Atención á diversidade……...……44-56

4. Conclusións…….57-61

5. Bibliografía……...……62-69

RESUMO

Con este traballo intentei abordar un dos debates máis actualizados e controvertidos das ciencias socias, coa finalidade de suxerir algunhas ideas xeradoras da reflexión e acción para repensar baixo a mirada crítica do xénero, a armazón das relacións sociais entre os sexos, chegando a analizar a evolución do xénero na educación, para a continuación reflexionar sobre o paralelismo existente entre a discriminación á que se veu sometida e aínda se ven as mulleres xunto coas persoas discapacitadas, para lograr, desta maneira, mergullarme na dobre discriminación que sofren as mulleres discapacitadas. O emprego da perspectiva de xénero, como categoría analítica, na problemática da dobre discriminación que sofren as mulleres discapacitadas, constitúe unha valiosa ferramenta que permitiu aos organismos internacionais, crear un marco normativo para as mulleres e as nenas con discapacidade.

A fin desta análise remata cós textos lexislativos, ordes e decretos que fan referencia á diversidade na Comunidade Autonómica de Galicia, para "denunciar" a linguaxe sexista utilizada nos citados documentados oficiais e reivindicar o espazo e nomeamento nos mesmos, das persoas con discapacidade.

Palabras clave: Muller, discapacidade, feminismo, xénero, educación e diversidade.

ABSTRACT

In this work I tried to address about one of the most updated and controversial debates of the social sciences with the purpose of suggesting some generating ideas of the reflection and action to rethink under the critical look of the genre the framework of social relations between the sexes, leading to analyze the evolution of the gender the framework of social relations between the sexes, leading to analyze the evolution of the gender in the education later think about the existing parallelism between the discrimination that has been subjected and yet women are seen together with disabled people to manage in this way penetrate in the double discrimination that the disabled women suffer. The employment of the perspective of gender, as analytical category, in the double discrimination that the disabled women suffer constitutes a valuable tool that allowed the

international organizations create a normative frame for the women and the girls with disability.

The purpose of this analysis ends with the legislative texts orders and decrees that refer to the diversity in the autonomous community of Galicia to denounce the sexist language used in the mentioned official documents and to claim the space and appointment in the sames ones, of the people with disabily.

Keywords: woman, disability, feminism, gender, education and diversity.

1. INTRODUCIÓN E OBXECTIVOS DO TRABALLO.

1.1. Antecedentes: O porque da elección do temario.

Dentro do campo das ciencias humanas un dos propósitos fundamentais da investigación é aportar, coa propia contribución persoal, a explorar, coñecer, descubrir e ampliar o coñecemento en temas xa traballados, ou profundar naqueles que están dalgunha maneira na sombra da sociedade e que necesitan saír a luz.

Sábese, que toda información, xa sexa económica, cultural ou de calquera outra índole, ten sempre un enfoque e unha vertente social, na medida na que afecta ás persoas, a sociedade no seu conxunto ou a parte dela (Díaz, 2013). A perspectiva ética sinala, ademais, que a investigación debe contribuír a mellorar a realidade social, especialmente cando se trata de persoas ou colectivos en desvantaxe (López, 2007).

Precisamente, neste sentido sitúase a motivación básica do presente traballo. Unha motivación xurdida a raíz da miña estancia en Italia o curso pasado grazas ao programa Erasmus, onde a materia de *Pedagogia Speciale* deume o privilexio de coñecer, saber máis sobre as persoas en situación de desvantaxe, como son as mulleres discapacitadas, e aprender diariamente de tres persoas expertas neste campo como son os docentes Antonello Mura e Antioco Luigi Zurru, e a profesora Ilaria Tatulli. Esta última foi, concretamente, a que me incitou a investigar sobre xénero, educación e discapacidade, porque durante o tempo vivido ao carón dela puiden mergullarme e ser consciente das discriminacións que sofren as mulleres, e darme conta de cómo os estereotipos sociais máis difusos atribúen as persoas discapacitadas unha posición de dependencia doutras figuras, con reducidas oportunidades de participación na vida colectiva, laboral e da propia realización persoal do seu proxecto de vida. Todo isto se agrava cando a discapacitada é muller.

Neste punto, a educación ten que xogar un papel fundamental na mellora das condicións de todas as persoas consideradas na súa diversidade (Ojeda, 2006), xa que dende o punto de vista pedagóxico é vital pór en evidencia que a realización persoal e a participación social de cada persoa non pode prescindir da presenza dun percorrido educativo, que

representa o principal elemento da humanización; cada acción educativa implica cambios e ten repercusións no crecemento e na evolución social da persoa (Tatulli, 2011).

Este panorama discriminatorio deume motivos suficientes para somerxerme nunha investigación de interese crecente como é a múltiple discriminación a que se enfrontan as nenas e mulleres aínda que focalizando o tema cara a discapacidade, chegando a falar así do xénero unido á discapacidade, ou o que é o mesmo, analizar a discapacidade dende a perspectiva de xénero, xa que como muller sinto que debo reivindicar a situación de desigualdade, invisibilidade, ocultación e discriminación a que este colectivo foi durante moito tempo sometido. López (2007) apuntou que a realidade das mulleres con discapacidade, foi maioritariamente desconsiderada, tanto polos estudos e movementos sociais no campo da discapacidade, coma pola investigación e o activismo feminista.

Paralelamente, a experiencia persoal vivida durante as prácticas escolares dáme aquí e agora a oportunidade de sacar a flote un elemento que recolle as desigualdades derivadas da situación de discriminación das mulleres e que reflexa todo o sexismo e androcentrismo existentes: a linguaxe. Esta non se caracteriza unicamente por ser o medio a través do cal aprehendemos a realidade e nos posibilita para poder comunicarnos coas demais persoas, senón que á hora de aprender unha lingua esta permítenos adquirir un conxunto de coñecementos, valores, prexuízos, estereotipos, actitudes, ideoloxía et, que nos serven para organizar e interpretar a nosa experiencia, para construírnos como persoas. Ademais a lingua non só reflexa senón que, a súa vez, transmite e ao transmitir reforza os estereotipos marcados socialmente (Meana, 2002) e axúdanos a descubrir algúns presupostos que alberga, ás veces invisibles, sobre certo grupo de persoas (Islas, 2005). É ademais o filtro que nos permite interpretar o mundo.

En consecuencia, as relacións xerárquicas que se dan entre os sexos na nosa sociedade móstranse na lingua, onde o masculino considérase como universal e o feminino como particular, e de acordo con Teresa Meana (2002), a lingua non é neutra e os vocábulos en masculino non son universais porque inclúan ás mulleres. É un feito que exclúe ás persoas. Son universais porque o masculino se erixe en medida do humano e así, utilizando o masculino como xenérico queda o feminino oculto.

Todo isto o puiden comprobar en primeira persoa durante o período de prácticas escolares, onde tiven tempo de analizar como as mestras e mestres utilizaban unha linguaxe sexista co seu alumnado.
O trato desigual utilizado consistía, basicamente, no emprego do artigo determinado "os" o do substantivo "nenos" para falar indistintamente sobre as persoas de ambos xéneros. Desta maneira, os rapaces eran sempre nomeados e aparecían como os protagonistas das accións mentres que as rapazas non eran case nomeadas e non dispoñían, a través da linguaxe, de modelos cós que poder identificarse. As consecuencias disto é clara: producen a invisibilidade e subordinación das nenas.

Por outra banda, sinto que debo dar a coñecer e, sobre todo, contribuír na mellora do coñecemento dun ámbito pouco explorado e analizado ata fai ben pouco. De feito, a escaseza de datos sobre a situación real das mulleres con discapacidade no mundo é un problema reiterado ao que se teñen que enfrontar a *Organización Mundial da Saúde* (OMS) cando debe solicitar informes periódicos sobre este colectivo aos *Estados Partes na Convención das Nacións Unidas* sobre a eliminación de todas as formas de discriminación contra a muller, nos cales xorden baleiros cando se chega ao epígrafe das mulleres con discapacidade.

En consecuencia, o interese de investigar xénero e discapacidade e unilo a educación é evidente porque permítenos coñecer a realidade deste colectivo. Motivos, mais que suficientes, para que evoquen en nós a necesidade de informarnos, reflexionar e manifestar o noso pensamento sobre un tema de tan profundo calado, como é este (Ojeda, 2006).

1.2. Obxectivos do TFG.

Os obxectivos que se queren levar a cabo neste traballo son:

- Realizar unha revisión bibliográfica có fin de indagar o estado da cuestión.
- Mostrar de qué maneira o xénero converteuse nunha categoría de análise.
- Investigar mediante a análise bibliográfica as razóns e dificultades que se atoparon as mulleres ao acceder ás diferentes esferas sociais, máis concretamente, no campo educativo.
- Ofrecer unha visión panorámica de cómo é a vida das nenas e mulleres discriminadas e, máis en concreto, amosar a porcentaxe desigual en materia educativa entre as nenas discapacitadas en contraposición cós nenos discapacitados.
- Asumir a importancia da educación como estratexia preventiva para eliminar as discriminacións e a violencia sobre rapazas e mulleres con discapacidade, e identificar os compoñentes fundamentais para lograr a escolarización de estudantes con discapacidade e promover unha educación inclusiva.
- Revisar con perspectiva de xénero os documentos lexislativos referidos á discapacidade e medio escolar na Comunidade Autónoma de Galicia.

2. MÉTODO DE LOCALIZACIÓN, SELECCIÓN E AVALIACIÓN DE FONTES EN ESTUDOS PRIMARIOS.

Primeiramente debo explicar que este estudio alimentouse e nutriuse de fontes e non de fundamentos, xa que as fontes son as responsables de responder á realidade social, comprobar a participación e interacción, e propiciar o diálogo e a discusión, mentres que os fundamentos dan por feito aquilo que se asume como verdade, sentando bases pouco visibles que soen tornarse inamovibles.

O presente traballo de investigación podería considerarse como un estudio de corte documental, onde a proposta metodolóxica encamíñase cara un estudo bibliográfico para alcanzar posteriormente unha análise interpretativa.

O método utilizado para a localización das fontes neste estudio foron os libros impresos en relación a esta temática aínda que se usou maioritariamente a vía electrónica, onde o acceso a Internet permitiu acceder a un amplo campo de información sobre o tema en cuestión, e onde as fontes de información que se analizaron foron, fundamentalmente, as fontes primarias. Recorreuse, por conseguinte, a unha revisión documental de fontes bibliográficas moi diversas a través do google académico, e do catálogo da biblioteca universitaria de Vigo, e onde cuxa selección e análise realizouse con métodos cualitativos, na busca de: unificar criterios, homologar definicións e evitar partir de supostos, coñecer a poboación con discapacidade e o acceso a servizos educativos,et.

Para a selección da información seguiuse a estratexia dos estudos de casos e da mostraxe teórica, onde a situación capital da selección baseouse no potencial da información, sendo a propia investigación a que mostrou en qué momento a información comezaba a ser repetitiva ou o fenómeno que se pretendía comprender estaba claro. Isto serviu para seleccionar as ideas máis importantes e desbotar todo o banal e secundario para o desenvolvemento desta investigación.

Por ende, os criterios empregados para a selección dos artigos revisados encontráronse determinados polos obxectivos que esta investigación quere levar a cabo. De igual forma, e nunha primeira fase, tivéronse en conta o título, o resumo e os resultados dos estudios

revisados, ao igual que a calidade metodolóxica ou os criterios de calidade científica buscados.

Finalmente, a avaliación das fontes é un factor importante porque vai a repercutir na calidade desta investigación. Por iso, o método para avaliala realizouse baixo os parámetros de *exactitude*, é dicir, que a información solicitada se puidese xeneralizar, que non transcorrese demasiado tempo ou que a información fora o suficientemente flexible como para poder adaptala a esta investigación; de *coherencia*, ou sexa, que unha mesma información puidese ser analizada desde outras fontes, para asegurar a congruencia da mesma; e de *credibilidade*, isto é, buscando noutras fontes para asegurar a validez dos datos ou informacións.

3. DESENVOLVEMENTO E DISCUSIÓN DO TEMA.

3.1. O xénero como categoría de análise.

É probable que un dos maiores logros das ciencias sociais na contemporaneidade, fora o descubrimento dunha categoría capaz de pór en tela de xuízo o coñecemento acumulado historicamente no seu propio seno: o xénero (Hernández, 2006). Unha ollada á historia da ciencia serve para confirmar a evolución das epistemoloxías tradicionais nas que se atopaban facultades universais e obxectivas da persoa cognoscente, onde esta era allea a todo aquilo considerado non-racional: contexto, sentimentos, valores externos, et., e onde todo iso apoia a tradicional, aínda que histórica, descrición dunha persoa libre de valores (Tacoronte, 2011) ata chegar as epistemoloxías cun ámbito de interese diferente, de tal maneira que o contexto e os valores convertéronse en relevantes no proceso de coñecemento e que ata a década dos sesenta non era imaxinable para á comunidade científica.

Desta forma pódese apreciar que a imaxe da ciencia sufriu unha modificación importante. En palabras de Adan (2004) pasou de ser considerada como un discurso afastado de todo tipo de problemas ético-políticos, a ser entendida como unha actividade humana máis e, polo tanto, empapada dos valores do contexto sociohistórico no que se desenvolve. Neste contexto, as epistemoloxías feministas destacan os prexuízos do proceder da actividade científica e afirman que as teorías non son axioloxicamente neutrais, senón que están cargadas de valores. Digamos que esta explosión dos valores da ciencia ven dada polo xiro historicista que se deu no seno da ciencia debido, principalmente, a obra de Kuhn, *La Estructura de las revoluciones científicas* de 1962. Entre as características comúns a este novo espazo de reflexión sobre o coñecemento destacan, por un lado, o recoñecemento da natureza social da persoa cognoscente e da mesma empresa científica e, por outro, a análise do coñecemento científico como unha práctica en lugar de como un resultado acabado. En outras palabras, se teñen en conta non só os factores internos ao quefacer científico, senón que tamén se consideran relevantes os factores externos de natureza política e ética, ademais da social e económica (Tacoronte, 2011).

En definitiva, este autor, abriu un espazo interdisciplinar onde se incorporaron as análises psicosociais da ciencia ao entendela non como un conxunto de teorías elaboradas "ao baleiro" por persoas científicas individuais, racionais e autónomas, senón como prácticas sociais no seno dunha comunidade científica (García, 2003). Polo tanto a explicación alternativa de Kuhn sobre a historia da ciencia xerou unha auténtica industria dos estudos sociais da ciencia, e está entre os accesos postkuhnnianos onde a epistemoloxía feminista polo xeral é incluída (Agra e Adán, 2000).

Epistemoloxía feminista.

O feminismo aportou unha dimensión nova e interesante as reflexións sobre a ciencia ao introducir as perspectivas e experiencias das mulleres e, con especial importancia, das mulleres máis desfavorecidas (Adán, 2004).

O movemento feminista coincide como aclara De Miguel (2003) con outros movementos sociais, xa que, como puxeron de relevo os novos enfoques, os movementos non se explican só con respostas colectivas a conflitos manifestos ou desigualdades estruturais, senón que unha boa parte do seu sentido e acción diríxese a mostrar, a facer explícito ou visible ese conflito para o opinión pública.

Neste sentido o acceso ao feminismo supón a adquisición dun novo marco de referencia, unhas "lentes" que mostran a miúdo unha realidade certamente distinta da que percibe a maior parte da xente. Precisamente, neste contexto o movemento feminista (Agra e Adán, 2000), fixo un gran esforzo para revelar o traballo que desenvolveron as mulleres ao largo da historia, xa que o "lugar" subordinado que, historicamente, ocuparon na ciencia (e, en consecuencia, a súa invisibilidade incluso para as persoas historiadoras da ciencia avezados) non foi unha coincidencia nin se produciu pola falta de méritos pola súa parte; debeuse ao enmascaramento intencionado da súa presenza no ámbito da ciencia a finais do século XIX (Harding, 1993). Así e desta forma, o colectivo feminista usou (Agra e Adán, 2000) dúas estratexias principais para revelar dito traballo: por un lado, reconsiderar o mundo feminino, e por outro, mostrar o camiño que explique porque as mulleres foron silenciadas pola historia oficial.

Para entender mellor a problemática dos xéneros farase unha visión retrospectiva buscando os antecedentes que permitan comprender a evolución desta problemática.

A través do contexto histórico-social, encóntrase que a partir dos anos cincuenta, comezaron a consolidarse tres eixos de visibilidade das mulleres, que inciden na aparición do concepto de xénero (Cabral e García, 2002), e que permitiron pensar ás mulleres como novas persoas sociais. O recorrido que trazou Ana María Fernández (1997), permitirá despexar o conxunto de significacións imaxinarias sociais que lexitimaron durante tantas épocas a desigualdade e a inxustiza distributiva entre homes e mulleres. Esta análise, farase en tres dimensións: cotiá, política e académica.

1. **Dimensión cotiá:** miles de mulleres anónimas, en centros urbanos de diferentes países occidentais instituíron prácticas transformadoras na su vida cotiá; a súa irrupción masiva ao mercado laboral, o seu acceso á educación secundaria e terciaria, certa adquisición de códigos públicos, as transformacións tanto nas formas dos contactos conxugais como nos seus réximes de fidelidade, novas modalidades de vivir o seu erotismo, e a problemática da vida doméstica, que comeza (Fernández, 1997) cando se intenta rachar coa crenza de que as tarefas do fogar, a crianza das fillas e fillos, o espazo privado, entre outras funcións e roles, pertencen por natureza a "raíña do fogar" e son de exclusiva responsabilidade das mulleres; neste sentido, desnaturalízanse como prácticas específicas da condición feminina. Isto implica un profundo debate dos estereotipos, roles, funcións e modelos asignados de forma diferente a cada sexo (Cabral e García, 2002).
2. **Dimensión política:** O movemento feminista e as loitas das mulleres emerxe con forza nos diferentes ámbitos de acción da práctica política e das necesidades das mulleres, en demanda de leis, reclamo e defensa dos dereitos e normativas máis xustas (Cabral e García, 2002) a súa loita sistemática no plano legal e laboral polas leis e normativas máis xustas para as mulleres, a súa denuncia permanente da discriminación de xénero tanto nas súas formas máis evidentes como naquelas máis invisibles, a institución de grupos de autoaxuda, et., constituíron un factor decisivo na loita contra a opresión das mulleres (Fernández, 1997).

3. **Dimensión académica:** As mulleres dende a academia, nas últimas décadas, viñeron analizando a ausencia da dimensión de xénero e a foron incorporando as diferentes disciplinas científicas, de tal forma que os estudos da muller e posteriormente os estudos de xénero posibilitaron que comezasen a manifestarse os trazos sexistas (androcentrismo, crenzas distorsionadas, et.) en cada unha das ciencias (Fernández, 1997). Neste mesmo sentido, defínense as temáticas e tendencias de investigación, e se recorda que a ciencia non é neutra nin inocente e está cargada de ideoloxía. Situación que incluso marca as mesmas relacións entre homes e mulleres na academia, nas institucións e, á que non escapa do ámbito educativo cos seus currículos formais e explícitos, ocultos e encubertos de sexismo consciente ou inconsciente, voluntario ou non, pero que se vive, se expresa, circula e se transmite nas prácticas docentes diarias, contribuíndo a perpetuar as desigualdades xenéricas desde a escola (Cabral e García, 2002).

Situarse neste contexto, histórico-social, permite apreciar como foi evolucionando o xénero como categoría de análise, e cómo foi consolidando un esforzo teórico capaz de dar visibilidade á discriminación nos diferentes ámbitos sociais e contribuíndo, polo tanto, a desnaturalizar as prácticas socioculturais establecidas, consideradas naturais, esenciais, inmutables e universais (Cabral e García, 2002). Móstrase cómo o xénero pasou de ser un sistema conceptualmente representado para distinguir e clasificar culturalmente un feito biolóxico (construción feita da experiencia de vida) a unha ferramenta conceptual de múltiples dimensións analíticas.

Desta maneira e por un lado, o xénero se transforma e evoluciona a partir das significacións que lle son inherentes, como parte da experiencia de vida de mulleres e varóns nas súas particulares maneiras de ser, identificarse, estar e relacionarse en e có mundo, como xéneros non só diferenciados a partir dos sexos senón socializados desigualmente e, por outro lado, desde a academia contribuíse notablemente a abordar o xénero como concepto e categoría.

En consecuencia, o xénero forma parte dunha tentativa das feministas contemporáneas para reivindicar un territorio definidor específico, de insistir na insuficiencia dos corpos teóricos existentes para explicar a persistente desigualdade entre mulleres e homes (Scott,

1986). Isto todo deu lugar a que as feministas consideraran o xénero como categoría teórica, como ferramenta analítica pola cal a división da experiencia social en consonancia có xénero tende a dar aos homes e as mulleres unhas concepcións diferentes de si mesmos, das súas actividades e crenzas e do mundo da contorna delas e deles (Harding, 1993).

Clasificación da epistemoloxía feminista.

Para o feminismo, o problema epistemolóxico consiste en explicar unha situación aparentemente paradoxal. O feminismo é un movemento político para o cambio social. Pero moitas afirmacións, motivadas indubidablemente polas preocupacións feministas, realizadas por investigadoras e teóricas das ciencias sociais, da bioloxía e dos estudos sociais sobre as ciencias naturais parecen máis aceptables -é máis probable que as probas as confirmen- que as crenzas que pretenden substituír (Harding, 1993).

Para dividir as principais respostas feministas deste aparente paradoxo, Harding clasificou a epistemoloxía en tres tendencias básicas: O empirismo feminista, o feminismo do punto de vista e o postmodernismo feminista.

1. ***O empirismo feminista*** refírese ás primeiras investigacións sobre ciencia e feminismo, realizadas fundamentalmente por biólogas e médicas no campo do empirismo ou, máis concretamente, no campo do positivismo (Lores, 2005).

Dende esta posición sostense que os trazos sexistas e androcéntricos son “mala ciencia” e, polo tanto, eliminables cun estrito seguimento do método científico. Non se poñen en tela de xuízo as normas científicas convencionais, só se critica a súa aplicación incorrecta. Ademais e aínda que o empirismo feminista formule cuestións de suma importancia como a crítica á distinción entre contexto de descubrimento e contexto de xustificación ou a posibilidade de que o método científico sexa insuficiente para eliminar os trazos sexistas (porque os trazos poden encontrarse xa na identificación dos problemas), ou de que as propias normas estean nesgadas (González e Pérez, 2002), esta posición recibiu numerosas críticas por parte das feministas do punto de vista e das feministas postmodernas, no sentido de que o seguimento das normas da ciencia vixente traducíronse historicamente en resultados androcéntricos e, ademais, esta posición esqueceu que unha das fontes orixinarias do androcentrismo

sitúase na propia selección dos fenómenos a investigar e na súa interpretación (Álvarez, 2012).

2. ***O feminismo do punto de vista*** foi formulada no contexto da política marxista e parte da noción do punto de vista privilexiado formulada no seno do materialismo histórico que considera que os diferentes grupos humanos que conforman a sociedade teñen puntos de vista epistémicos distintos.

A visión máis obxectiva da realidade debe realizarse desde a perspectiva da situación material dos grupos que non deteñen o poder. Os grupos sociais dominantes, isto é, aqueles que posúen os medios de produción, crean concepcións do ser humano e visións do mundo de acordo cos seus propios intereses, sobre todo no que respecta á continuidade das relacións de produción, creando unhas condicións limitadas de "obxectividade". Polo tanto, o concepto de experiencias das mulleres e a noción de privilexio epistémico propia do marxismo son os piares básicos da tradición do punto de vista.

Unha das autoras que axudaron a formular esta teoría a principios dos anos oitenta foi Nancy Hartsock (Agra e Adán, 2000). Esta autora en canto a dicotomía do punto de vista feminista/masculinidade abstracta, fundada na dimensión psicolóxica da construción do propio eu, fai comprensible todo o abano de dicotomías propias da cultura occidental: abstracto vs. concreto, mente vs. corpo, obxectivo vs. subxectivo, para constatar que a construción da identidade feminina tenda cara a unha destrución das oposicións, fundándose na teoría das relacións obxectais. Polo que, Hartsock ve idóneo xeneralizar a potencialidade das actividades das mulleres na busca da comunidade humana (Lores, 2005).

Pola súa parte, Harding toma a teoría do feminismo do punto de vista como referente para deseñar unha estratexia de cambio conceptual có obxectivo de fundar a ciencia sucesora. A súa filosofía rompe a división entre ciencia e política, en tanto que sitúa no centro da reflexión epistemolóxica os problemas sociais e políticos das vidas das mulleres. Este desprazamento da reflexión epistemolóxica a favor dunha socioloxización do coñecemento, percíbese en dous dos conceptos fundamentais do seu pensamento: *obxectividade* e *reflexividade.* A *obxectividade* para esta autora está

determinada polos valores e o consenso social, e tanto a elección como as representacións máis apropiadas están determinadas en función dos valores máis favorables aos colectivos marxinados. Por conseguinte, a obxectividade defínese dende os parámetros ético-políticos, onde a *reflexividade* desenvolve o seu papel como forma de control sobre estes valores. Queda nun segundo plano o alcance da persoa cognoscente e a natureza do obxecto coñecido (Lores, 2005).

Aparte destas dúas autoras, son varias as teóricas que dedicaron os seus esforzos para desenvolver esta nova perspectiva. Entre elas, pódense mencionar a Dorothy Smith, Evelyn Fox Keller e Patricia Hill Collins (Agra e Adán, 2000).

3. ***O postmodernismo feminista*** ten como elemento común a negación das dúas tendencias anteriores e no caso, do punto de vista, critica que tome as experiencias sociais que producen a nosa experiencia como se esta fose interna aos nosos corpos e mentes (Álvarez, 2012).

Esta proposta ten a Dona Haraway (1985) como a representante máis coñecida, xa que é unha das autoras nas que se ve dun modo máis descarnado esa loita interna entre a construción e o compromiso con determinadas "verdades" irrenunciables, entre documentar a continxencia social do coñecemento científico e comprometerse profundamente coa comprensión do mundo (González e Pérez, 2002), e comparte con outros movementos intelectuais un profundo escepticismo respecto aos enunciados universais sobre a existencia, a natureza, o progreso, a ciencia, a linguaxe ou o suxeito. Require buscar un fundamento adecuado para investigar as identidades fragmentadas que crea a vida moderna tales como feminista-negra ou socialista-feminista e tamén require a solidariedade na oposición á ficción do mal chamado humano, identificado có masculino, naturalizado e esencializado (Álvarez, 2012).

A representación da persoa na epistemoloxía feminista.

A cuestión do ser humano é de importancia crucial para un feminismo entendido como un proxecto emancipatorio das mulleres. O feminismo observa, efectivamente, que a diferenza entre os xéneros constrúese en forma dunha xerarquía de status, xerarquía na que o masculino é hexemónico e o feminino resulta ser subordinado. Emanciparse con respecto a súa situación de subordinación pasa necesariamente para as mulleres por un proceso no que se poñan en cuestión a diferenza xenética que lles foi asignada como unha construción -política, cultural, simbólica- a que non queren estar suxeitas e da cal, nesa mesma medida, se desidentifican (Amorós, 2002).

Lores (2005) preguntábase como se podía teorizar sobre unha suxeito-muller, que superase ao ser humano transcendente do pensamento occidental, e cál sería o discurso no que se formulase dito suxeito. Pero como era ese suxeito universal, individual e abstracto da epistemoloxía tradicional?

Facendo un pouco de historia, e situándose a carón das teóricas feministas, pódese apreciar cómo estas persoas se foron encontrando con enigmas situados nas orixes da filosofía, na cal se pode observar cómo no tránsito do *mitos* ao *logos* (Mayobre, 2002), o varón grego enfrontouse a alteridade para construír a súa propia identidade en oposición a muller, a natureza e a persoa estranxeira. Así pois, na indagación das causas desta exclusión estas teóricas elaboraron unha crítica ao coñecemento que apunta ao pensamento formulado por Platón (Lores, 2005), creador do logocentrismo e da metafísica da identidade, que funciona producindo pares de opostos xerarquizados entre masculinidade e feminidade, en tanto que o masculino se define como a norma, e o feminino aparece como a diferenza. Unha diferenza que se viu inhabilitada de maneira sistemática cando as mulleres que se foron incorporando ao ámbito do coñecemento, ou sexa, á construción do pensamento, non encontraron adecuación na determinación desa persoa cognoscente que establecía a epistemoloxía hexemónica. En tanto que o varón cognoscente posuía calidades susceptibles de universalizar e abstraer, isto é, susceptible de pura formalización; a persoa cognoscente muller, non se podía subtraer na súa condición xeneralizada, concretada materialmente no seu corpo sexuado.

Esta condición, de natureza epistemolóxica en tanto que realidade natural/material, sitúa á muller no outro polo do coñecemento, o do obxecto (Lores, 2005).

A consecuencia directa desta concepción platónica trouxo o recoñecemento da diferenza da persoa de sexo feminino, ou en palabras de Lores (2005) desta maneira, a identidade da muller, fundada na concepción esencialista da natureza feminina, aparece definida no ámbito do privado fronte ao público, no ámbito da natureza fronte á cultura, no ámbito da tentación fronte á virtude, no ámbito da reprodución fronte á produción, en xeral, o ámbito de persoa opresora/oprimida que constitúe o paradigma patriarcal.

Ademais, e por se isto non fora pouco, un dos problemas que produciron as epistemoloxías tradicionais foi reter as normas masculinas como medida de excelencia. Deste modo, non é sorprendente que se producira a misoxinia cartesiana porque a concepción da subxectividade de Descartes como un suxeito totalmente racional, autónomo, autosuficiente, que considera o corpo como unha simple máquina destinada a ser o sostén da mente, favorece a clásica economía binaria entre o principio activo do *logos* masculino e a pasividade da corporeidade feminina (Mayobre, 2003).

A misoxinia do sistema cartesiano reprodúcese en varios pensadores da modernidade, por exemplo Kant, que nos seus escritos éticos radicaliza o dualismo cartesiano ao insistir nun modelo de persoa que debe atender só a criterios abstractos e universais para decidir acerca da bondade da súa acción. Deste xeito, a moral kantiana consolida unha persoa individualista, independente, autosuficiente, que debe desvincularse dos sentimentos, das emocións, das relacións persoais e da axuda das demais persoas, porque se non o fai así, revélase dependente e incapaz de acadar a plena madurez. Este ideal de autocontrol, de independencia, de desvinculación do corpo e das relacións persoais exclúe as mulleres, que dificilmente se axustan a ese modelo individualista, negador do corpo, dos afectos e dos vínculos persoais (Mayobre, 2003).

Todas estas situacións deron paso a que a epistemoloxía feminista entrara en acción e reivindicase e criticase á representación do mundo e da identidade. Movemento de vital importancia xa que en palabras de Mayobre (2002) este feito, ou sexa, que as mulleres cobrasen relevancia para falar por si mesmas como persoas da enunciación, supuxo un cambio de *episteme*, un cambio de paradigma, un cambio de lóxica, xa que

tradicionalmente considerábase que o varón era o suxeito da especie humana, o suxeito da experiencia humana, o que tiña a capacidade de nomear o mundo, de representar a realidade e de significar á muller.

Nesta tarefa de interpretar o mundo declárase a si mesmo o termo neutro da humanidade e se presenta como o prototipo, a norma, o modelo, como algo claro, diáfano, recto, natural e oposto á muller; mentres a muller é catalogada como o *outro*, o alleo, o estraño, a excepción da norma, como un enigma, o continente escuro, o eterno feminino…et, en definitiva algo misterioso, ameazante, polo que á "natureza feminina" hai que analizala, investigala, có fin de coñecer ben esa estraña natureza e non intoxicarse, nin confundirse con ela.

Así e deste modo, o labor que fixeron as feministas para deconstruír as identidades designadas baseouse, fundamentalmente, na análise do xénero e as súas relacións co corpo/sexo. Aínda que a partir de aquí xorde o verdadeiro problema epistemolóxico do feminismo, en tanto que a teoría común constrúese como *contra teoría*, e as propostas dunha nova identidade feminina, dunha nova forma de entender o mundo deu lugar a un intenso debate polarizado entre os denominados *feminismo da igualdade* e *feminismo da diferenza* (Lores, 2005).

Como se sabe, case todos os feminismos concorren na idea de que a dominación articula as relacións entre mulleres e varóns. Polo tanto, a división sexual do traballo, metamorfose da dominación masculina, obxectivada pola ciencia como unha relación "natural" entre homes e mulleres, foi a coartada perfecta para xustificar nun primeiro momento o afastamento feminino dos espazos do saber, para continuar con posterioridade como explicación última da presenza nula ou moi diminuída de mulleres en determinados campos científicos ou da desequilibrada taxa en cargos de responsabilidade científica, sen esquecer o masculino monocolor que se desprende dende a cúspide da pirámide profesional (García et al., 2006).

O *feminismo da igualdade* é un feminismo racionalista no cal a subordinación da muller explícase a través dos procesos socioculturais da constitución de xénero a partir dunha matriz que se considera puramente biolóxica, o sexo (Casado, 1999).

Dende esta perspectiva, proclámase, polo tanto, unha igualdade entre homes e mulleres mediante a emancipación que supón a eliminación das relacións de poder que manteñen entre si.

O *feminismo da diferenza* defende unha identidade feminina profundamente arraigada no seu corpo e nas súas determinacións de exclusión, fronte aos estragos da identidade masculina ao largo da historia. Propón, por ende, unha visión do mundo "situada" dende o feminino, a construción dun imaxinario simbólico no que a muller sexa a persoa da representación, única forma posible de demoler a construción dominante patriarcal e falocéntrica do mundo. Reivindica, en consecuencia, a proxección dos atributos do seu corpo, representado pola matriz, na configuración do mundo (Lores, 2005).

A concepción da persoa que permanece as formulacións do feminismo da igualdade é claramente moderna. Trátase dunha persoa puramente política que pretende alcanzar a igualdade entre homes e mulleres e afondar así na consecución do ideal ilustrado condensado no lema igualdade, liberdade e fraternidade. Homes e mulleres *non somos* diferentes, dirán; débese, polo tanto, romper cós mitos, os prexuízos e seguir avanzando nesa maioría de idade que corresponde a todas e a todos en tanto que criaturas racionais.

A persoa das prácticas da diferenza, sen embargo, é unha persoa ontolóxica: homes e mulleres *somos* diferentes e o obxectivo, por ende, non é xa a igualdade, que suporía a negación desa constitución oposta, senón a eliminación do sistema de opresión que se construíu sobre esta distinción (Casado, 1999).

Unha nova proposta.

Viuse como os diferentes tipos de feminismo brindaron diferentes aportes e, a pesar das diferenzas entre as empiristas feministas, a teoría do punto de vista e as perspectivas postmodernas, demostraron que comparten ideas acerca do concepto de subxectividade. Un concepto que lle foi imposto a persoa do sexo feminino por outros, é dicir, por un sistema patriarcal coa súa larga historia de negación e opresión ás mulleres.

Para explicar mellor este punto tomarase de referencia a Linda Alcoff (1989) porque ofrece unha alternativa á que denomina "posicionalidade" e refírese ao problema da

subxectividade como un problema metafísico máis que empírico, mesmo que o define así:

"O concepto e a posición das mulleres non é finalmente arbitrario. Simplemente non é posible interpretar a nosa sociedade de forma tal que as mulleres teñan máis ou igual poder con respecto aos varóns. A concepción da muller que delineei limita as construcións das mulleres que podemos ofrecer definindo a subxectividade como posicionalidade dentro dun contexto".

Precisamente neste concepto de "posicionalidade", Alcoff ve a implicación de dous elementos básicos: o primeiro deles é que *"o concepto da muller é un termo relacional identificable só dentro dun contexto (que se move constantemente)"* e o segundo concirne a que *"a posición na cal as mulleres se encontran pode ser activamente utilizada como un sitio para a construción de significado"* (Forcinito, 2004); de aí a pluralidade de subxectividades construídas deste modo que interactúan intersubxectivamente para articular un feminismo postmoderno (Hernández, 2003).

Concretamente, este feminismo, desenvolvido na última década dos noventa, naceu para evitar que se reproduzan as formas dos discursos hexemónicos patriarcais que uniformaron e homoxeneizaron as realidades das mulleres (Lores, 2005).

A representante máis destacada nesta visión epistemolóxica é Donna Haraway, que se move nun feminismo que critica os esencialismos -fundamentalmente recorrentes cando se aborda a temática da natureza- e evita os hiperconstrutivismos. Un feminismo que trata de superar as vellas categorías que obrigaron ás mulleres a identificarse coa natureza muda ou coa máquina sen conciencia para deseñar un novo dominio libre dos vectores de opresión (Adán, 2004).

Finalmente e a modo de síntese, púidose apreciar cómo a conceptualización do xénero foi impulsada pola historia das mulleres ata converterse nunha categoría de análise esencial das ciencias sociais, sendo evidente que esta categoría non xorde porque se pensase que se debía ter en conta a outra metade da sociedade senón que é o resultado como ben dixo Varela (2005) dun largo proceso de loita pola igualdade e polo recoñecemento dos dereitos das mulleres; o papel protagonista desempeñárono as mulleres, esa outra parte da

sociedade infrarrepresentada en determinadas esferas e sobrerrepresentada en outras, compatibilizando familia e emprego, e realizando actividades con escaso recoñecemento económico, político e social.

En definitiva, o xénero como análise crítico serve para abrir outras posibilidades diferentes á hora de repensar e reformar os modos de pensar, mirar e relacionarse de outra maneira mediante unha ética da comprensión humana.

3.2. O xénero e a educación.

Dende que nacemos a nosa forma de pensar está fortemente condicionada pola sociedade a que pertencemos. Precisamente, é esa influencia social a que condiciona a nosa maneira de ver e de estar no mundo. De acordo con Moreno (1986), coa linguaxe aprendemos a primeira forma de dividir o noso universo en categorías. As palabras denominan as cousas pero tamén fan que as agrupemos dunha determinada maneira no noso pensamento. Polo tanto, a linguaxe reflicte o sistema de pensamento colectivo e con el transmítese unha gran parte da forma de pensar, sentir e actuar a cada sociedade.

Pola súa parte, a ciencia constitúe unha forma particular de interpretar o mundo e está influída polos prexuízos ideolóxicos que determinan a forma e a cor coa que cada época histórica contempla o universo que a rodea. Desta maneira, o que en bioloxía é un feito natural - a diferenciación de sexos - na práctica social converteuse na dominación dun xénero respecto ao opoñente ou complementario (Abad et al., 2002).

Gran parte desta dominación encóntrase nun dos prexuízos máis graves que padece a sociedade: o androcentrismo. Este pretendeu ao largo da historia que as características biolóxicas tiveran a carta de cidadanía social, atribuíndo unhas funcións ou roles a cada un dos sexos. Así e dende esta óptica andróxina, o ser humano do sexo masculino é considerado como o centro do universo, como a medida de todas as cousas, como o único observador válido de canto sucede no noso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impoñer a xustiza e de gobernar o mundo (Moreno, 1986).

Esta visión transmítese a xente moza dende a educación, máis concretamente, a través de modelos e pautas de conduta que fan que as persoas se comporten, pensen, e xulguen todo aquilo que os rodea dunha determinada maneira.

En consecuencia, son o reflexo da ideoloxía dominante. Pero ademais, os centros educativos, nos que se socializa a nenas e nenos, teñen a intención de tratar a todo o mundo por igual, pois unhas e outros ocupan as mesmas aulas e o seu currículo é o mesmo, pero esquecen que tratar do mesmo xeito realidades diferentes é o máis discriminatorio que existe (Álvarez, 2012).

Ante este panorama o que se pretende conseguir é aplicar o enfoque de xénero a área de educación para facer visibles as relacións existentes entre os sexos a fin de superar as desigualdades existentes.

Para empezar a escribir sobre o xénero e a vida académica remítome as palabras que escribiu Sandra Acker (1994) que se necesita ver tanto o bosque como as árbores, as estruturas patriarcais e as formas de mantemento e control de cada día para poder entender de maneira correcta todo o envolvente a esta cuestión.

A educación foi un tema importante na segunda ola do Movemento Americano de Mulleres, e as publicacións dos setenta, con frecuencia facían referencia aos "roles sexuais", que se pensaban que eran aprendidos a través da socialización e a educación formal (Acker, 1994). Desta maneira e a finais desa década, "mulleres e educación" parecía estar emerxendo como un subcampo con dereito propio.

Polo tanto, o punto de partida da actividade académica feminista foi o desexo de remediar unha historia de exclusión e distorsión.

Para entender mellor as orixes da labor das feministas precisarase viaxar no tempo cara o pasado para entender mellor o presente.

Situándose no termo muller, descóbrese os múltiples e discriminatorios significados cara esta palabra. De Beauvoir (1949) ante a pregunta: A muller? responde que para as persoas afeccionadas as fórmulas simples é unha matriz, un ovario; é unha femia: basta esa palabra para definila. Non hai dúbida de que o termo de "femia" é pexorativo xa que a limita no seu sexo, un sexo que ao home lle pareceu desprezable e no intento de encontrar unha xustificación a ese sentimento recorreu á bioloxía. Pero a realidade que a muller

adquire de si mesma non está definida pola súa soa sexualidade, reflexa unha situación que depende da estrutura social e económica da sociedade.

A Historia mostra que os homes sempre exerceron todos os poderes concretos; dende os primeiros tempos do patriarcado, xulgaron útil manter á muller nun estado de dependencia; os seus códigos establecéronse contra ela, e dese modo a muller constituíuse concretamente como o Outro (De Beauvoir, 1949).

Deste modo, non costa crer, que unha sociedade reinada polos patróns do patriarcado permitira aos varóns afirmarse exclusivamente como suxeitos soberanos, outorgándolles todos os dereitos e privilexios, mentres que a figura feminina quedou relegada co lastre dos estereotipos, a falta de liberdade, a negación da igualdade de oportunidades, a exclusión da vida política, a exposición á vida social e familiar, a falta de acceso á educación e unha morea de constantes máis que gravitaron sobre elas polo simple feito de ser muller.

Estas diferenzas entre os sexos manifestounas fai algunhas décadas Simone de Beauvoir no seu libro “El segundo sexo” (1949), onde afirmou que “a muller non nace, se fai” para subliñar que a condición feminina non é só un efecto do azar biolóxico senón unha consecuencia da socialización das mulleres e dun largo e complexo aprendizaxe social que ten lugar en todos os ámbitos da súa vida cotiá. Quere dicir, que as diferenzas biolóxicas existentes entre homes e mulleres non se dotan de contido masculino ou feminino. Son tan só un artificio, ou sexa, unha construción que se adquire e se aprende a ser homes e a ser mulleres dunha determinada maneira.

Enténdese, por tanto, que o xénero é unha parte da estrutura social, dotado de contido socialmente, mentres que o sexo, en cambio, ven determinado bioloxicamente. En palabras da antropóloga Marta Lamas (1986), o xénero é unha categoría na que se articulan tres instancias básicas:

A asignación ou retribución do xénero. A primeira referencia ao xénero faise cando nace unha persoa, e basease na observación externa dos seus xenitais. É nese momento que se determina se a persoa recen nacida é nena ou neno. A partir desta asignación, tómanse unha serie de decisións que marcarán a persoa para toda a vida. Créanse, tamén,

expectativas no referente ao carácter, ás actitudes; da nena se espera, por exemplo, a pasividade e a dozura; do varón, a actividade e a fortaleza (Díaz, 2003).

A identidade do xénero. Establécese máis ou menos á mesma idade na que a criatura adquire a linguaxe (entre os dous e os tres anos) e é *anterior* a un coñecemento da diferenza anatómica entre os sexos. Dende dita identidade a persoa estrutura a súa experiencia vital; o xénero ao que pertence é identificado en todas as súas manifestacións: sentimento ou actitudes da "nena" ou do "neno", comportamentos, xogos, et. Despois de establecida a identidade de xénero, que un neno saiba e se asuma como pertencente ao grupo do masculino e unha nena ao do feminino, convértese nun filtro polo que pasan todas as súas experiencias.
É usual ver a nenas ou nenos rexeitar algún xoguete porque é do xénero contrario, ou aceptar sen cuestionar certas tarefas porque son do propio xénero. Xa asumida a identidade do xénero é case imposible cambiala.

O papel do xénero. Fórmase có conxunto de normas e prescricións que dicta a sociedade e a cultura sobre o comportamento feminino ou masculino. Pódese soster unha división básica que corresponde á división sexual do traballo máis primitiva: as mulleres coidan as súas fillas e fillos: o feminino é o maternal, o doméstico e está contraposto có masculino como o público (Murillo, 2006).

A dicotomía masculino-feminino, establece estereotipos, que condicionan os roles, limitando as potencialidades humanas das persoas ao potenciar ou reprimir os comportamentos segundo se son adecuados ao xénero.

Ante este panorama non é difícil afirmar que o proceso da incorporación progresiva da muller á rede educativa nun plano de máximos niveis de igualdade cos homes, intégrase no marco da revolución liderada pola muller dende finais do século XIX e seguida con gran forza no XX, certamente, como consideraron algúns autores, a máis importante revolución social, silenciosa -e pacífica-, dos últimos tempos (Benso, 2003).

E aquí xorde inmediatamente a seguinte pregunta: cómo empezou toda esa historia?

A súa historia comeza cando a sociedade burguesa liberal non só se estruturou verticalmente en clases diferenciadas con sistemas de reprodución propios, senón que

tamén o fixo horizontalmente por grupos, o masculino e o feminino, para os que se concibiu un modelo de educación diferenciada: unha educación pública para o home, a institución escolar, e unha educación privada, doméstica, para a muller (Benso, 2003).

A progresiva incorporación da muller ao sistema escolar completouse en España en tres etapas diferenciadas:

1. Nun primeiro período, que se inicia nos albores do liberalismo e se prolonga ata a *Ley Moyano* (1857) (Benso, 2003), pártese da radical diferenciación dos canais de educación e dos modelos formativos concibidos para un e outro sexo: a institución escolar será o espazo apropiado para o neno; o fogar seguirá constituíndo o espazo idóneo para a nena, é dicir, a súa "formación" será unicamente exercer de boa nai, boa filla e boa esposa, e para iso xa se encarga a mesma familia, e sobre todo a Igrexa, de reproducir o modelo de muller adecuada: submisa, ordenada, traballadora, resignada, et., conformando a mentalidade feminina que a sociedade lle encomendou.
2. Na segunda etapa, que abarca a segunda metade do século dezanove e prolóngase ata as primeiras décadas do XX, procédese a construción dun sistema estruturado da educación feminina paralelo ao masculino; a muller irá penetrando, a distancia dos homes, na institución escolar, pero permanecerá separada física e socialmente dos seus compañeiros, ao tempo que recibirá ou se reclamará para ela unha formación específica acorde coa súa condición feminina.
3. O terceiro e último tramo, iníciase coa decisión na época republicana, aínda que sofre unha forte regresión no primeiro franquismo, de camiñar cara a un sistema escolar único cada vez menos sexista. A "*Ley General de Educación*" de 1970 marcaría a igualdade de oportunidades e idéntico currículo para ambos sexos, abrindo camiño á escola mixta (Del Amo, 2009).

Non hai dúbida de que o presente envolve ao pasado, e no pasado toda a Historia foi feita polos varóns. No momento en que as mulleres empezan a participar na elaboración do mundo, ese mundo é aínda un mundo pertencente aos homes. Algo que parece tan obvio non se puxo de manifesto ata o comezo dos estudos de xénero, alá polos anos 60 (Álvarez, 2012).

As investigacións realizadas dende esta década e baixo o paraugas da perspectiva de xénero (Díaz, 2003), puxeron en evidencia que a escola, igual para todas as persoas, outorga de forma diferenciada, de acordo có sexo, coñecementos, habilidades, valores e expectativas de comportamento e rendemento. Por exemplo, fortalécense os estereotipos de xénero da cultura androcéntrica a través do currículo oficial e do currículo oculto, tendo a linguaxe unha función especial, porque a hexemonía masculina no mesmo oculta a presenza das mulleres "no mundo das palabras".

Froito destas discriminacións e invisibilizacións ás mulleres, empezaron a aparecer as achegas teóricas elaboradas polo feminismo e os movementos de mulleres, que contribuíron á comprensión da desigualdade de sexo e orientaron a investigación educativa. Nesta liña, realizáronse numerosos estudios que tiveron como obxectivo coñecer os factores que interviñan na supervivencia das desigualdades entre os sexos nas institucións educativas.

De acordo con Moreno (1986) a discriminación que se fai a través dos contidos da ensinanza comeza pola linguaxe, unha linguaxe que se desequilibra escandalosamente, no momento en que por razóns de economía, hai que utilizar unha fórmula común para referirse a persoas de ambos sexos. Desta maneira, a nena permanecerá toda a súa vida fronte a unha ambigüidade de expresión á que terminará habituándose, có sentimento de que ocupa un lugar provisional no idioma, lugar que deberá ceder inmediatamente cando apareza no horizonte do discurso un individuo do sexo masculino.

Así mesmo, a letra impresa tamén reflectirá a discriminación sexista, de tal modo que cando aprenden a ler, esta encargarase de reforzar visualmente o modelo lingüístico androcéntrico e contribúe a pautas inconscientes de conduta nas nenas e nenos, e aparecen como inmodificables, grazas, precisamente, a su precocidade de adquisición. Polo tanto, os libros de lingua non só ensinan a ler senón que son un código de símbolos sociais que comporta unha ideoloxía sexista. Non resulta, por conseguinte, estraño que na maioría das imaxes de personaxes que representaban os libros de texto, representaran aos varóns realizando diversas accións como, por exemplo, correr, xogar ou exercendo profesión como médicos, astronautas et., mentres que as nenas e mulleres aparecen

fregando, cosendo, cociñando ou realizando tarefas “propias do seu sexo” para que todo permaneza en orde (Moreno, 1986).

Nesta mesma liña, a historia que se ensina nas aulas de primaria e secundaria é androcéntrica porque é unha historia sen mulleres, exclusivamente masculina. Con isto, trátase de inculcar nas alumnas e alumnos unha determinada maneira de ver e interpretar o pasado, nun intento de facelo sobrevivir, de prolongar os seus valores caducos, de continuar mantendo sistemas e modelos de conduta totalmente inadecuados ao momento actual.

Todo isto tradúcese a unha escola mixta antónima ao concepto de coeducación xa que en palabras de Del Amo (2009) durante os anos oitenta algunhas investigacións sobre a práctica educativa dende a óptica feminista evidenciaron que a escola mixta non lograra eliminar as desigualdades de orixe porque se ben a escola non era a creadora da desigualdade, contribuía a lexitimala na medida en que a presentaba como natural e aceptable pola persistencia do sexismo da linguaxe e do currículo oculto como a selección de contidos, impregnada de androcentrismo científico: a orde masculina é dominante, mentres que o modelo feminino tradicional non ten cabida. Se mantén o estereotipo da diferenza.

Neste sentido, as intervencións dende os organismos gobernamentais foron decisivas no impulso cara a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres. Sen embargo e como apunta Saldaña (2006) a plena igualdade non se alcanzará ata que as oportunas reformas nos sistemas educativos democráticos garantan a educación nas mesmas condicións de oportunidade de trato e de logro para ambos sexos e eliminando todos os estereotipos estruturais que discriminan entre os sexos, educando así aos nenos e nenas para a igualdade. Esta é a educación que pretenden facer efectiva o marco normativo das Nacións Unidas, da Unión Europea e da Constitución Española.

A continuación, farase un breve percorrido polo labor lexislativo dos tres marcos normativos mencionados, e comprobarase que xa se fixo un largo camiño, porque a igualdade de xénero é unha cuestión de dereitos humanos e de xustiza social.

Comezando pola educación en igualdade que avoga as Nacións Unidas, comprobarase que a consecución da igualdade en dereitos humanos constituíuse como un dos principios

básicos, de maneira que a loita pola participación plena e en condicións de igualdade da muller na vida política, civil, económica, social e cultural, e a erradicación de todas as formas de discriminación por motivos de sexo, ocupan un lugar prioritario (Saldaña, 2006). Así, principios fundacionais como os publicados na Declaración Universal dos Dereitos Humanos, de 1948, como o recoñecemento a toda persoa o dereito de educación, ou os da Comisión da Condición Xurídica e Social da Muller, de 1946, como o principal organismo da elaboración das políticas sobre a igualdade de xénero a nivel mundial (Varela, 2005), foron os cimentos sobre os que se edificou o sistema internacional das Nacións Unidas.

Este será o espírito que guíe a Convención relativa a loita contra as Discriminacións na Esfera da Ensinanza, de 1960 (Saldaña, 2006), que prohibe toda discriminación que teña por finalidade obstaculizar ou anular a igualdade de trato na educación.

Posteriormente o ano 1975, declarouse como o Ano Internacional da Muller, e dende 1976 ata 1985 proclamouse o Decenio das Nacións Unidas da Muller, onde os obxectivos e metas describiranse na Declaración de México e no seu Plan de Acción (Varela, 2005).

A Convención para a Eliminación de todas ás Formas de Discriminación contra a Muller, de 1979, supuxo un avance importante constituíndo o único instrumento xurídico internacional global das Nacións Unidas destinado expresamente ao recoñecemento, promoción e protección dos dereitos da muller. Establece no articulo 10[1]que os Estados Partes adoptarán todas as medidas apropiadas para eliminar a discriminación contra a muller, a fin de asegurarlle a igualdade de dereitos có home na esfera da educación e, en particular, para asegurar as mesmas condicións de orientación en materia de carreiras e capacitación profesional, acceso a estudios, así como a eliminación de todo concepto estereotipado dos papeis masculino e feminino en todos os niveis de ensinanza, entre outras.

1Recuperado da Convención sobre a eliminación de todas as formas de discriminación contra a muller. (2010), p.13.

As tres primeiras Conferencias Mundiais sobre as Mulleres, foron a Conferencia de México (1975), a de Copenhague (1980), e a de Nairobi (1985), nas cales se formularon recomendacións para mellorar a situación das mulleres.

Anos despois celebrouse en Viena, en 1993, a Conferencia Mundial de Dereitos Humanos, que proclama que os dereitos humanos da muller e da nena son parte inalienable, integrante e indivisible dos dereitos humanos universais.

En definitiva, esta Conferencia insta aos gobernos, as institucións intergobernamentais e as organizacións no gobernamentais a que intensifiquen os seus esforzos a favor da protección e promoción dos dereitos humanos da muller e da nena[2].

A Conferencia de Beijing de 1995, e seguindo as palabras de Varela (2005) supuxo un avance cualitativo moi importante dado que se concluíu que a discriminación das mulleres en función do xénero dificulta o desenvolvemento da humanidade; por iso, era necesario tratar dende una dimensión política as causas de dita discriminación para que o avance das mulleres no económico, o político, o social e o cultural fose unha realidade no ano 2000. Ademais institucionalízase a chamada "transversalidade de xénero", *gender mainstreming* (Saldaña, 2006) como medida para avanzar cara a igualdade, xa que vai encamiñado a crear as condicións necesarias para a potenciación do papel da muller na sociedade, e que a igualdade entre mulleres e homes é unha cuestión de dereitos humanos e constitúe unha condición para o logro da xustiza social, ademais de ser un requisito previo necesario e fundamental para a igualdade, o desenvolvemento e a paz[3]. Isto é evidentemente toda unha declaración de intencións, porque o *gender mainstreming* supón a integración das políticas específicas nas políticas xerais, de maneira que a igualdade de xénero se incorpore en todas as políticas, a todos os niveis e en todas as etapas.

No ano 2000, o Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar, adoptou o Marco de Acción de Dakar, manifestando un compromiso colectivo para actuar e cumprir obxectivos tales como suprimir as disparidades entre os xéneros na ensinanza primaria e secundaria, e lograr antes do 2015 a igualdade entre os xéneros en relación coa

2 Recuperado da Conferencia Mundial dos Dereitos Humanos (1993), pp 7-8.

3 Recuperada da Declaración e Plataforma de Acción de Beijing (1995), p.7

educación, en particular garantindo a xente nova un acceso pleno e equitativo a unha educación básica de boa calidade, así como un bo rendemento[4], comprometéndose os Estados para a súa consecución a aplicar estratexias integradas para lograr a igualdade entre os xéneros en materia de educación, baseadas no recoñecemento da necesidade de cambiar as actitudes, os valores e as prácticas (Saldaña, 2006).

Por outra banda, o compromiso da Unión Europea coa educación en igualdade entre homes e mulleres está consagrado no Tratado CE e na Carta dos Dereitos Fundamentais da Unión Europea (Varela, 2005), as cales teñen como obxectivos primordiais eliminar as desigualdades entre os sexos e promover a súa igualdade en todos os ámbitos.

A igualdade de trato entre homes e mulleres foi introducido por vez primeira có Tratado de Roma, que esixe que se garanta a "igualdade de retribución entre traballadoras e traballadores para un mesmo traballo"[5]. Esta disposición evolucionou progresivamente ata que a partir da declaración do Ano Internacional da Muller en 1975 e da Cuarta Conferencia Mundial das Nacións Unidas sobre a Muller en Beijing (Saldaña, 2006), na Comunidade Europea promovérase a igualdade de oportunidades e igualdade de trato entre mulleres e homes, dando por inaugurada unha nova etapa para promover a participación das mulleres na vida civil, política, económica, social e cultural en condicións de igualdade.

A entrada en vigor do Tratado de Amsterdam, en 1999, fortaleceu o compromiso europeo coa igualdade de xénero. Este revístese dunha especial importancia porque adopta un enfoque dual que consiste, por unha parte, na integración do principio de igualdade de xénero en todas as políticas comunitarias e, por outra, na aplicación de medidas específicas a favor da muller (Saldaña, 2006). Con isto, reforzouse significativamente o dereito e a capacidade da Unión de tomar medidas a favor da igualdade de trato entre os xéneros, dándolle a persoa lexislativa comunitaria os fundamentos xurídicos para eliminar as desigualdades en todos os ámbitos da vida comunitaria (Arroyo e Correa, 2009).

---

4 Recuperado do Foro Mundial sobre a Educación. Informe Final. (2000), p. 36.

5 Recuperado da Comisión dos Dereitos da Muller e Igualdade de Xénero. (2009), p.3.

Pola súa parte o Tratado de Niza apenas incide nestas cuestións, polo que a igualdade de xénero virá cós cambios introducidos no Tratado de Lisboa que se refiren a afirmación do propio principio de igualdade de xénero e as políticas da UE neste ámbito.

Ademais destes tratados, é esencial remarcar que a aplicación de instrumentos lexislativos é, en si mesma, insuficiente para fomentar a igualdade na práctica, polo que se despregaron esforzos encamiñados a promover medidas específicas dirixidas a fomentar a igualdade entre os sexos mediante unha serie de programas [6]. Entre os instrumentos máis recentes que adoptou a Unión Europea para alcanzar a igualdade encóntrase o " Quinto Programa de Acción para a Igualdade entre homes e mulleres" (2001-2005) (Varela, 2005), cuxa finalidade é promover e difundir os valores e as prácticas subxacentes á igualdade de xénero, mellorar a comprensión de cuestións relacionadas coa igualdade-discriminación, e desenvolver a capacidade das partes interesadas na tarefa de promover eficazmente a igualdade de xénero e facilitar a aplicación da estratexia marco comunitaria na materia de igualdade de xénero[7].

Así mesmo, nos catro anos seguintes, continuouse na mesma liña co "Plan de traballo para a igualdade entre homes e mulleres"(2006-2010)[8], onde se levou a cabo unha refundición lexislativa en materia de igualdade de oportunidades e de trato, ademais de velar pola integración do aspecto da igualdade de xénero en todas as políticas.

Logo deste plan, e unha vez aprobada a *Carta da Muller*, onde se promoveu de forma máis eficaz a igualdade entre homes e mulleres en Europa e en todo o mundo, e subliñando a necesidade de contemplar a igualdade de xénero no conxunto das súas políticas, xurdiu a "Estratexia para a igualdade entre mulleres e homes" (2010-2015)[9]. Esta estratexia é froito do plan de traballo (2006-2010) para á igualdade entre os sexos, e recolle as prioridades definidas na *Carta da Muller.* De maneira que esta Estratexia establece unha base para a cooperación entre a Comisión, as demais institucións

6 Recuperado da Comisión dos Dereitos da Muller e Igualdade de Xénero. (2009), p.5.

7Recuperado da Comisión dos Dereitos da Muller e Igualdade de Xénero (2009), p.6.

8Recuperado da web "Síntese da lexislación da UE".

9 Recuperado da web "Síntese da lexislación da UE".

europeas, os Estados membros e o resto de partes interesadas, no marco do Pacto Europeo pola Igualdade de Xénero.

E finalmente, a educación no marco constitucional español, en canto a igualdade de homes e mulleres, comeza coa *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), de 1990, que marca un punto de inflexión importante no avance cara ó impulso da coeducación no sistema educativo. Establece as bases para avanzar cara un novo modelo, xa que como sinala Saldaña (2006) establécense os principios da actividade educativa a afectiva igualdade de dereitos entre os sexos e o rexeitamento a todo tipo de discriminación, sendo a primeira vez na lexislación española que se recoñece a ilexitimidade da discriminación por sexos no sistema educativo, facéndose eco desta declaración os deseños curriculares, esixindo que na elaboración dos materiais didácticos propiciárase a superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subliñando a igualdade de dereitos entre os sexos.

A LOCE, promulgada en 2002, non introduciu novidades en canto o desenvolvemento da coeducación, por iso no discurso feminista e seguindo as palabras de Grañeras et al. (2001) considérase que, para avanzar cara o novo modelo dunha escola verdadeiramente coeducativa, é necesario que dende o sistema educativo, en todos os seus niveis, se impulsen accións específicas para erradicar os estereotipos sexistas que aínda perduran na práctica docente e nos materiais educativos.

Neste sentido a LOE (2006), volveu retomar o espírito da LOGSE no impulso de establecer unha coeducación efectiva. Esta lei pon o énfase, primeiramente, na educación en valores, considerando que a igualdade de oportunidades entre os homes e mulleres debe ser efectiva e que a educación debe contribuír a erradicar os comportamentos sexistas. Así pois, os fins e principios que presiden dita lei fan referencia explícita á educación na igualdade de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres, como o mostra o *Articulo 2*: "*A educación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais, na igualdade dos dereitos e oportunidades entre homes e mulleres e na igualdade de trato e*

non discriminación das persoas con discapacidade".[10] Pero a pesar disto, esquecéronse do principio de igualdade, tanto na linguaxe como na maior parte dos contidos ou metodoloxías (Álvarez, 2012).

En conclusión, o marco normativo desenvolto nas Nacións Unidas e na Unión Europea ata chegar a aplicarse no sistema constitucional, configura o dereito a recibir unha educación en igualdade para eliminar os estereotipos sexistas e conseguir a formación dunha cidadanía que exercita todos os dereitos e liberdades.

O reto, quizais, neste momento, sexa superar os roles e estereotipos masculinos e femininos que seguen estando vixentes en todos os ámbitos do sistema educativo.

Neste sentido, que pode facer a escola para converterse en factor de igualdade? Parece imprescindible revisar o sistema de valores e actitudes que se transmiten, repensar os contidos educativos, evitando os estereotipos e a invisibilidade das mulleres nos materiais escolares, porque se a escola continúa usando libros sexistas, dificilmente poderase erradicar o sexismo.

De gran importancia son as relacións que se establecen na aula entre o profesorado e o alumnado, cómo é a linguaxe utilizada e a atención diferenciada que poidan recibir as alumnas respecto aos alumnos (Grañeras et al., 2001).

É necesario, ademais, facer noso o idioma, e non negar as rapazas a súa identidade sexolingüística, así como tamén, ofrecerlle aos nenos todo aquilo que a sociedade lles nega: posibilidade de non ter que esconder os seus medos e debilidades baixo máscaras de fortaleza, et. (Moreno, 1986).

Polo tanto, a escola debe coeducar, ou sexa, ensinar a respectar o diferente e gozar da riqueza que ofrece a variedade, porque dende a escola non se pode cambiar a sociedade, pero si se pode sementar alternativas, debuxar mundos posibles, ensinar a abrir camiños e mostrar que os seres humanos poden elixir (Moreno, 1986). Solo entón, haberase

10 Artículo 2 da Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación.

garantido unha educación que prepara as nenas e nenos de hoxe, a compartir todos os aspectos da vida do mañá.

3.3. Xénero e discapacidade: A dobre discriminación.

Despois de transitar os vellos sendeiros patriarcais e atoparse, mediante as sinais do xénero, có largo camiño que tiveron que percorrer millares de mulleres para conseguir a igualdade entre homes e mulleres, chega o momento de camiñar polo sendeiro da discapacidade, para que unha vez transitado se poida unir ao xénero, e xuntos mostrar as desigualdades e discriminacións que sofren as mulleres discapacitadas, xa que a discriminación de xénero, engadida á discapacidade, marxina dobremente a esta parte do colectivo.

O inicio deste novo recorrido, comeza pola ruta da discriminación, unha ruta marcada polas barreiras físicas e mentais ás que se teñen que enfrontar no seu día a día as persoas discapacitadas, xa que a sociedade machista impón demasiadas trabas ás mulleres e, máis aínda, a aquelas que non se axustan aos canons establecidos (Díaz, 2013). Isto é, ser un varón branco, instruído, podente, heterosexual e sen discapacidade visible (Camf, 2003).

Todo isto ten a súa base na ideoloxía dominante do Estado, é dicir, unha ideoloxía baseada nunha concepción neoliberal que só busca rendibilidade, promovendo relacións sociais baseadas no mercado. Neste sentido, establécese un paralelismo entre a discriminación que este tipo de sociedade exerce sobre as persoas con discapacidade porque son pouco “rendibles” para o sistema, e sobre a muller, porque os modelos que establece dita sociedade son hexemonicamente masculinos, o que impide que poida darse relacións de igualdade (Ojeda, 2006).

Polo tanto, esta acepción ideolóxica levou consigo unha práctica educativa que afectou de igual modo ás mulleres e ás persoas con discapacidade. No primeiro dos casos e como xa se analizou anteriormente, non era necesario que recibisen as aprendizaxes educativas, mentres que no segundo caso, as persoas con discapacidade eran consideradas como ineducables (Ojeda, 2006), de modo que non recibían instrución e, por se isto non fose suficiente, a todas estas persoas se lles refería con termos despectivos, un amplo abanico que abarcaba a nomenclatura discriminatoria e que ía dende a denominación de

retrasadas, anormais, subnormais, débiles mentais, tollidas, a chamarlles tamén imbéciles, idiotas, bobas ou parvas.

En suma, unha visión tinguida polos estereotipos sociais e amparada na conduta contaminada polas crenzas e construcións culturais do que se consideraba "normal" ou saudable (González, 2009).

Deste xeito, estas persoas podían ser segregadas, repudiadas e apartadas da sociedade, polo simple feito de ser diferentes. De feito, a historia da humanidade e da educación das persoas con discapacidade así o mostra.

Por estes motivos, farase un percorrido histórico para comprender mellor o exposto e para entender que si o concepto de discapacidade evolucionou a través do tempo, consecuentemente a educación acerca do tipo de educación que debían recibir este colectivo tamén. De maneira que se tomará como referente explicativo desta evolución o ***modelo médico*** *e o* ***modelo social da discapacidade.***

Nun primeiro momento, a análise da discapacidade adoptaba o ***modelo médico,*** no que a discapacidade víase coma un defecto, un problema inherente á persoa, directamente causado pola enfermidade, trauma ou outra condición de saúde, e como unha desviación de certas normas (Soler et al., 2008). Ante isto, as persoas eran marxinadas, excluídas e rexeitadas polo resto do seu propio grupo social.

Esta valoración da capacidade individual das persoas xerou distintas expectativas e unha conciencia social ao respecto; de aí a necesidade de evidenciar cómo estes acontecementos e concepcións científicas influíron na educación en xeral e particularmente na educación das persoas con discapacidade (Aguilar, 2004).

Ante esta panorama, a revisión da historia da discapacidade non mostra indicios da escolarización das persoas con discapacidade na antigüidade, porque eran consideradas un castigo para as súas familias e condenadas a vivir sen ningún tipo de desenvolvemento nin de integración (Parra, 2010). Por conseguinte, non resulta estraño que na sociedade espartana, durante os séculos IX-X a.C, as leis permitiran que as criaturas que naceran cunha deficiencia as lanzaran dende o Monte Taigeto, ou que na Idade Media as ideas sobre as persoas con discapacidade oscilaran entre o rexeitamento e a sacralización (CAMF, 2003).

Nesta mesma liña e coa mirada posta no pasado chegouse a seguinte reflexión:

Sábese que na época clásica, as peculiaridades do corpo humano e o aspecto físico tiñan unha estreita relación coas calidades da alma e do carácter, e a percepción da persoa era condicionada pola complexidade das súas características. Por ende, todas as persoas que presentaban deformacións se lles atribuían calidades negativas. Ante isto, resulta incrible que as proporcións da *Venus de Milo,* a converteran nun símbolo de beleza ideal, posto que atribuírlle a un corpo sen brazo o título de perfección estética foi, sen dúbida, un paradoxo da historia do arte, xa que na "realidade" un corpo humano con estas características estaría marxinado e relegado dos canons de beleza (Tatulli, 2011).

Co paso do tempo, e coa aparición do cristianismo, as practicas de exterminio contra estas persoas evolucionaron de tal maneira que a este colectivo se lles permite "vivir", pero son asumidas como obxectos de caridade, pois son doentes e portadoras dos males da sociedade. De aí, que pasaran a asilos como persoas de asistencia, aínda que hai que saber, que o asilo como unha forma de redención só evitaba a morte, porque por exemplo, no caso das persoas con discapacidade mental durante os séculos XVII e XVIII, eran ingresadas en orfanatos, manicomios, prisións e calquera outro tipo de institución estatal. É a finais dese século, cando se inicia unha reforma das institucións a favor dunha orientación asistencial e un tratamento máis humano cara as persoas con discapacidade, situación que se ve influenciada polos movementos e acontecementos sociais como a Revolución Francesa de 1789 (Aguilar, 2004).

Posteriormente, no século XIX có neopositivismo, a sociedade fai conciencia respecto á necesidade de atender a estas persoas, aínda que nun principio, a esta atención se lle da un carácter máis asistencial que educativo. De feito ante a idea que estas persoas podían traer danos e prexuízos a sociedade, construíronse centros especializados para situalas fora da cidade, onde non molestaran nin foran vistas.

O resultado desta concepción tradúcese na mesma práctica: a persoa con discapacidade se a separa, segrega e discrimina.

Haberá que esperar a finais do século XVIII e principios do XIX, para situar a práctica da institucionalización especializada das persoas discapacitadas, considerada dalgunha

forma como o inicio da Educación Especial. Pero esta práctica tradúcese nunha modalidade educativa destinada a alumnas e alumnos con discapacidade, cun currículo propio, diferente e constituíndo un sistema educativo paralelo ao sistema ordinario. Esta concepción basease na clasificación do alumnado en funcións dos déficits que presenta e, na súa adscrición a modalidades de escolarización con características segregadoras en moitas ocasións (González, 2009).

En consecuencia, todas estas prácticas teñen unha serie de elementos comúns: a marxinación, a discriminación, a dependencia e a subestimación das persoas discapacitadas, as cales non son consideradas persoas con iguais dereitos que o resto das persoas que compoñen a sociedade (Aguilar, 2004).

En definitiva, a segregación educativa fúndase, polo tanto, no modelo médico, segundo o cal o problema encóntrase na persoa; e no que as nenas e nenos "especiais" deben ir a "escolas especiais" con docentes especiais, separadas das escolas ordinarias para nenas e nenos "normais", con profesorado ordinario (Alonso e De Araoz, 2011).

O nacemento de novas investigacións orientadas dende perspectivas sociopolíticas (interaccionismo simbólico, funcionalismo estrutural, creacionismo social) aportaron un importante avance na comprensión da discapacidade e a súa teorización, chegando a conformar ***o modelo social da discapacidade*** (López, 2007).

Este modelo orixinouse a partir do rexeitamento ao modelo médico, posto que un dos presupostos fundamentais do modelo social radica en que as causas que orixinan a discapacidade non son individuais, senón que son creadas polo ambiente social.

Deste modo, a discapacidade é unha construción e un modo de opresión social e é, ademais, o resultado dunha sociedade que non considera nin ten presente ás persoas con discapacidade.

Así mesmo, este modelo apunta á autonomía da persoa con discapacidade para decidir respecto da súa propia vida, e para iso se centra na eliminación de calquera tipo de barreira, ao fin de brindar unha adecuada equiparación de oportunidades (Palacios e Bariffi, 2007).

Esta nova maneira de entender a discapacidade non é un proceso afastado da realidade práctica, xa que de acordo con López (2007) está interrelacionada con acontecementos sociopolíticos, culturais e económicos como os que se levaron a cabo a partir dos anos sesenta e setenta do século XX, especialmente no contexto dos EEUU, no que apareceron diversos movementos sociais promovidos por parte de diversos colectivos "desfavorecidos", como as persoas con discapacidade, que denunciaron a súa situación de marxinación e pediron o recoñecemento dos seus dereitos civís como cidadás, reivindicando condicións de igualdade social.

Ademais, este novo enfoque da discapacidade trouxo consigo un intento de arranxar a escolarización do alumnado con discapacidade. De feito a historia da educación así o plasma: da desatención e marxinación iniciais, pasouse a Educación Especial, e vista a segregación que xeraba (xa que en España ata mediados dos anos oitenta do século XX, dita escolarización realizábase en centros segregados de maneira xeneralizada) pasouse a "normalización" e integración das persoas discapacitadas en ambientes menos restritivos, ata conseguir unha plena inclusión educativa, laboral e social das persoas con discapacidade (Alonso e De Araoz, 2011), xa que a simple integración, ou colocación física da persoa discapacitada na escola común, non aseguraba, en cambio, unha adecuada atención á diversidade sen discriminación e en igualdade de oportunidades (Dávila et al. 2010).

Por estas razóns aparece a finais dos anos oitenta do século XX, o movemento pola inclusión que leva consigo a alusión non ao alumnado identificado como especial, ou con necesidades educativas especiais, senón a todo o alumnado, posto que todas as persoas son diferentes, nun renovado esforzo por evitar a exclusión.

Non se trata de segregar ou negarlle o dereito á educación ás persoas polas súas diferenzas, pero tampouco de darlle unha mesma e homoxénea ensinanza negando as diferenzas existentes. Trátase de recoñecer ditas diferenzas, valorar ás persoas polo que son e como son, crer nas súas posibilidades de mellora e darlles a oportunidade de desenvolverse cós seus iguais, posto que todas as persoas son tan iguais como desiguais, e hai que aceptalas semellanzas e as diferenzas como algo real e inherente ao feito humano (Porras, 2008).

Pero para chegar a inclusión educativa, tívose que recorrer un longo e duro camiño para que a igualdade se asomará a porta das persoas con discapacidade. Nese proceso participaron diferentes instrumentos lexislativos internacionais que garantiron o dereito á educación para este colectivo. Así, dende que en 1948 vira a luz a Declaración Universal dos Dereitos Humanos, a comunidade internacional foi establecendo mediante diversos acordos internacionais, marcos de acción e convencións, un marco xurídico-normativo supracional que sentara as bases do recoñecemento do dereito das persoas con discapacidade a unha educación de calidade e a obrigación dos Estados de eliminar as dificultades e obstáculos que comprometan o exercicio, en condicións de calidade e equidade, de dito dereito. Entre eses acordos e convenios cabe destacar, pola súa importancia, transcendencia e repercusión en materia de inclusión educativa das persoas con discapacidade, os seguintes (Cotrina, 2008):

- Convención dos Dereitos do Neno (ONU, 1990).
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Tailandia, 1990).
- Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiais da Declaración de Salamanca (España, 2004).
- Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar (Senegal, 2000).

Entre os instrumentos internacionais orientados especificamente á igualdade de oportunidades e dereitos das persoas con discapacidade, que tamén son acordos de enorme importancia e transcendencia para o avance no exercicio do dereito á educación destas persoas e na eliminación dos obstáculos e barreiras que a dificultan, encóntranse:

- Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Persoas con Discapacidade (ONU, 1993).
- Convención Interamericana para a Eliminación de Todas as Formas de Discriminación contra as Persoas con Discapacidade (Guatemala, 1999).
- Convención sobre os dereitos das persoas con discapacidade (ONU, 2006).

Pese ás distintas referencias nos ordenamentos xurídicos internacionais que prohiben a discriminación de maneira xeral, e a discriminación na educación en particular, as persoas

con discapacidade constitúen un dos grupos máis discriminados da actualidade e cuxa discriminación está máis invisibilizada.

Quedou patente que a práctica de separar ao colectivo estudantil con discapacidade pode entrañar a súa maior marxinación social, e con iso afianzar a súa discriminación. En cambio, demostrouse que a educación inclusiva, dereito de todas e todos, ao promover a convivencia coa diferenza e o plural, impulsa a superación de estereotipos, de prexuízos e, por ende, da discriminación (Crosso, 2010).

Rematada esta pequena ruta sobre a discriminación en función da discapacidade e feita a reflexión sobre a discriminación por razón de xénero, é necesario relacionar esta dobre discriminación.

Dobre discriminación: muller discapacitada.

Do total de persoas con discapacidade en España, un 58% son mulleres (Soler et al., 2008). Un concepto que define claramente a situación destas mulleres é a súa "invisibilidade". Pódese, polo tanto, preguntar: Qué discrimina máis, o xénero ou a discapacidade?, como se senten as mulleres discapacitadas ante o trato que, en xeral, lles da a sociedade? (Moya et al., 2006). Esta realidade está marcada por dous feitos: invisibilidade e dobre discriminación. De aí que sexan as propias mulleres con discapacidade as que usualmente tomen conciencia da súa situación e poñan en marcha iniciativas para dar a coñecer, á sociedade en xeral, a realidade na que viven (Alós e Lago, 2012).

Para ir debullando esta cuestión, comézase polo binomio muller e discapacitada. Unha cuestión ideolóxica que non ten axenda política ata 1990 no Seminario de Persoas Expertas das Nacións Unidas sobre Mulleres con Discapacidade celebrado en Viena.

A súa repercusión proxectouse na Cuarta Conferencia Mundial sobre a Muller en Beijing (1995), onde a invisibilidade sufrida polas mulleres discapacitadas foi un acicate importante para comezar a organizar plataformas específicas de reivindicacións que

combinaran o xénero e a discapacidade [11]; ou mesmo en Valencia (España) có I Congreso Internacional "Muller e Discapacidade" (2003), onde se analizaron os problemas reais das mulleres con discapacidade, có obxectivo de crear propostas para a integración e igualdade de oportunidades nas diferentes dimensións da vida destas persoas (Mañas, 2009).

Dende esta perspectiva, cabe situar a problemática que envolve ás mulleres discapacitadas, interrelacionando os conceptos de xénero e discapacidade. De maneira que as análises e rutas percorridas, anteriormente, por ambos conceptos, permiten afirmar, agora, que moitas das características que se mostran das mulleres e das persoas discapacitadas coinciden. O punto de encontro de ambas, e de acordo con Ojeda Díaz (2006) ten a súa base na discriminación das persoas que non responden aos perfís propios dunha sociedade na que se valoran os roles e estereotipos considerados tradicionalmente masculinos.

Neste sentido, a muller foi infravalorada polos roles e estereotipos tradicionalmente femininos (tarefas domésticas, maternidade, atención á familia) establecidos pola sociedade occidental, ocupando sempre un segundo lugar detrás do home, e que a mostraron coma unha persoa submisa, dependente, débil, pouco intelixente, et.

Pola súa parte, as persoas discapacitadas foron discriminadas, infravaloradas e mostradas como persoas sen capacidade de elección, dependentes, non produtivas, con intelixencia limitada, ineducables, e sen autonomía.

Unha vez que se chegou ata aquí, cabe preguntarse: Qué sucede cando ambos factores, xénero e discapacidade, se solapan? Pódese afirmar que as persoas con discapacidade viven nunha situación de continua discriminación, sendo no caso das mulleres dita discriminación dobre xa que lles afecta, por unha parte, a súa condición de persoas discapacitadas e, por outra a súa condición de mulleres (Moya et al., 2006). Ademais, polo xeral, créanse situacións discriminatorias que non sempre son visibles para a sociedade. Comunmente a etiqueta da discapacidade eclipsa calquera outra dimensión de

11Recuperado do Departamento da Muller. (2010).

humanidade, converténdose na única condición relevante. Así, sóese falar de *discapacitados*, sen diferenciar si se trata de mulleres ou homes, partindo dun patrón único, o masculino, pretendidamente xénerico[12].

Deste xeito e para comprender mellor a situación de invisibilidade da muller discapacitada, farase unha visión retrospectiva a través dunha serie de mitos, da man de Teresa San Segundo (CERMI, 2012), que laten na nosa cultura e humillan e esnaquizan a identidade das mulleres que teñen algunha discapacidade:

Por un lado está o *mito da deshumanización*, que fai que as mulleres con discapacidade sexan tratadas coma seres de inferior categoría, como se non tiveran capacidade para os sentimentos. A esta crenza se lle une o *mito da mercancía danada*, é dicir, a consideración da muller con discapacidade como unha mercancía defectuosa e, por tanto, de menor valor.

Ademais, esta o *mito da insensibilidade a dor*; o *mito da ameaza á discapacidade*, ou sexa, percibidas como perigosas, considerándose como unha ameaza á sociedade, e finalmente, o *mito da indefensión*, debido a que a imaxe de ser débil propicia a de ser vítima.

Todos eles, forman o caldo de cultivo perfecto para que as mulleres con discapacidade estean mais expostas a sufrir violencia, aparte das múltiples discriminacións e desigualdades que sofren polo simple feito de ser discapacitada e ademais muller.

Paralelamente, e enfocando a dobre discriminación cara a educación, é vital remarcar que a ensinanza e a formación accesibles e sen barreiras de sexo é un dereito fundamental de todo ser humano, así como condición necesaria para alcanzar a igualdade de oportunidades e integración social (Alós e Lago, 2012).

Ante isto e tendo en conta os datos da Confederación Coordinadora Estatal de Minusválidos Físicos de España (COCEMFE, 2003), é sumamente necesario sacar a luz que a porcentaxe de mulleres con discapacidade que rematan os estudos secundarios e

12 Recuperado do Departamento da Muller. (2010).

superior (12%) é case a metade do correspondente aos varóns con discapacidade (21%), o cal, a súa vez, non chega nin a metade da porcentaxe da poboación en xeral.

En consecuencia, estes datos indican que as mulleres discapacitadas permanecen invisibilizadas, ao presentar unha baixa participación en todas as áreas da vida social, educativa e laboral (Alós e Lago, 2012).

Non obstante, e se ben se avanzou no que a recoñecemento dos dereitos e a igualdade das mulleres e persoas con discapacidade se refire, a situación da muller con discapacidade, non é coñecida nin recoñecida. Consecuentemente, os marcos políticos e regulatorios do xénero e discapacidade non están reflectidos adecuadamente ás necesidades da muller con discapacidade, relegándoa de todos os movementos de dereitos humanos e someténdoa a unha continua desigualdade estrutural (CERMI, 2012).

Polo tanto, para salvar os obstáculos que imposibilitan que a poboación feminina con discapacidade poida participar de modo pleno e en igualdade de condicións que as demais, faise necesario establecer unha estratexia mixta que implique, como ben se expuxo no CERMI (2012), unha maior sensibilización e participación da sociedade; unha renovada formulación das medidas de igualdade e un deseño das políticas de discapacidade e políticas de igualdade con perspectiva de xénero que atendan aos dereitos e liberdades recollidos na *Convención Internacional sobre os Dereitos das Persoas con Discapacidade das Nacións Unidas*, que particulariza o principio de non discriminación ao exercicio dos dereitos fundamentais das mulleres con discapacidade.

Ademais, garantir o enfoque de xénero nas políticas da discapacidade constitúe unha valiosa ferramenta para impulsar firmes políticas de igualdade para todas e todos, que permitan loitar contra as desigualdades estruturais, e avoguen por unha ampliación da cohesión social.

3.4. Atención á diversidade.

Unha vez transitado os diferentes camiños sobre o xénero e a discapacidade, e facer as pertinentes paradas nos instrumentos lexislativos internacionais que avogaron por unha plena igualdade para ambos sexos e que garantiron o dereito á educación das persoas discapacitadas, chega o momento de abordar o escenario nacional e somerxerse nas medidas de atención á diversidade reguladas na Comunidade Autónoma de Galicia.

Para iso farase un percorrido polos principais documentos lexislativos referidos á discapacidade e medio escolar, baixo o paraugas da perspectiva de xénero.

O inicio desta viaxe lexislativa comeza coa **orde do 6 de outubro de 1995**[13], pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral, e onde no seu artigo 4º, de medidas de reforzo educativo, apréciase a linguaxe sexista utilizada.

Non obstante, existen, tamén, anacos nos cales se mostra a identidade lingüística de ambos sexos. Así pódese ler puntos onde si se fai referencia aos homes e mulleres:

"...estarán dirixidas a aqueles alumnos e alumnas que coa modificación de elementos non prescritivos do currículo poden segui-lo proceso ordinario de ensino-aprendizaxe".

A como se fai un intento de nomear a ambos sexos:

"o seu desenvolvemento levarase a cabo no contexto escolar ordinario e polo profesor ou profesora do alumno que imparte a área ou materia, coa colaboración, se é o caso, doutros profesionais. Esta colaboración non poderá substituír en ningún caso a actuación habitual do profesor".

Acaso, neste punto as alumnas non teñen os mesmos dereitos que os alumnos?, Por qué teñen que identificarse cun patrón hexemonicamente entendido como xenérico? Custa tanto traballo escribir e mostrar o xénero feminino? Ou temos que crer que tan só se fai por razón de aforro de palabras? O que é innegable é que se detrás dun termo masculino, se está pretendendo englobar ao feminino, as mulleres quedarán invisibilizadas, e se non se pretende englobalas, entón, estarán invisibilizadas e marxinadas.

13 Recuperado do DOG Núm. 213.

Pola súa parte, nas adaptacións curriculares, mais en concreto, no apartado das condicións de realización, afírmase que:

"estarán dirixidas a alumnos e alumnas que por diversas razóns educativas, sociais, culturais, por padecer déficit de calquera índole ou por posuír calidades excepcionais (...)"

Pero logo móstrase que:

"o seu desenvolvemento realizarase integrado, na medida do posible, nas accións educativas ordinarias do grupo de alumnos de referencia".

Débese, de novo, entender que o grupo de alumnas está incorporado nese grupo? Por que nun primeiro momento se nomea as alumnas e os alumnos, e no último punto só se fai referencia ao xénero masculino?
Son moitas as preguntas que pasan pola cabeza, pero poucas as respostas que fagan comprender esta discriminación lingüística.

Dous anos despois, aparece a **Orde do 1 de agosto de 1997**[14], pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento do Decreto 324/1996 polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de Educación Secundaria e se establece a súa organización e funcionamento. Concretamente, a través do documento 5 (documento da organización do centro), e mais en concreto no anexo II (proxecto curricular do instituto), pódese ler:

"No caso da educación secundaria obrigatoria, as orientacións para incorporar, a través das distintas áreas, a educación moral e cívica, a educación para a paz, a igualdade de oportunidades entre os sexos (...)".

Ante esta afirmación resulta un paradoxo que se reitere a igualdade entre os sexos, cando precisamente nesta orde, non se fai en ningún momento referencia ao xénero feminino. Entón de qué igualdade falamos? Acaso pasar por alto a identidade sexolingüista feminina non inflúe nese camiño cara a igualdade? .

14 Recuperado do DOG Núm. 168.

Por outro lado, e analizando tódolos puntos do decreto, chama atención que non se faga referencia ás persoas con necesidades educativas. Unicamente se menciona, no proxecto educativo do instituto, de que:

"...as ensinanzas de réxime especial combinaranse coas de réxime xeral, se as ten autorizadas".

Se esta orden ten a intencionalidade normativa de proporcionar un marco referencial estable, e dotado ó mesmo tempo da flexibilidade suficiente para a organización e funcionamento dos institutos de educación secundaria, pódese afirmar entón que é un referente cando non ten en conta as persoas con necesidades educativas especiais? Acaso, esa combinación, citada anteriormente, coa de réxime xeral, non precisa dunha proposta, medidas e atencións adecuadas as características destas persoas?

A Orde do 27 de decembro de 2002[15], é unha orde na que se establecen as condicións e criterios para a escolarización do alumnado do ensino non universitario con necesidades educativas especiais, é dicir, regula a atención escolar das necesidades educativas especiais, de orixe persoal ou sociocultural do alumnado.

Deste xeito é preciso salientar certas medidas, como as medidas curriculares e organizativas do artigo 18º, de que:

"poderanse constituír, con carácter temporal, agrupamentos flexibles como medida de apoio para o alumnado con dificultades de aprendizaxe de carácter esencial, que deberán contar coa correspondente autorización da inspección educativa ou da delegación provincial".

Ou como se fai referencia a flexibilización da duración da escolarización na educación primaria, na cal:

"poderase aumentar excepcionalmente nun ano con respecto do disposto con carácter xeral. No caso de non ter permanecido un ano máis na educación infantil será posible aumentar un segundo ano con carácter excepcional. En calquera caso, non se poderá

15 Recuperado do DOG Núm.20.

continuar na educación primaria máis aló do ano natural no que se cumpran os quince anos de idade".

Ou como na educación secundaria, pola súa parte:

"Poderase permanecer excepcionalmente un ano máis respecto do disposto con carácter xeral. Non obstante, esta medida non será de aplicación nun curso no que xa se permanecese un ano máis".

Ademais, afírmase que:

"....cando as necesidades de apoio específico así o xustifiquen, poderase autorizar excepcionalmente a fragmentación dos cursos terceiro e cuarto de educación secundaria obrigatoria. Neste caso o alumnado deberá permanecer escolarizado todo o horario e, en consecuencia, durante os períodos correspondentes ás áreas que non estea a cursar deberá prestárselle atención adaptada as súas necesidades específicas".

Esta orde é, sen dúbida algunha, unha proposta para incluír a todas as persoas no currículo ordinario, ademais de ter en conta as flexibilizacións escolares, as intervencións específicas, e as medidas para á atención educativa pertinentes.

Paralelamente, e polo que respecta a linguaxe, apréciase o intento de equiparar a identidade sexolingüística de ambos sexos mediante a utilización de termos xenéricos como alumnado, profesorado, aínda que puntualmente aparecen palabras de orixe androcéntrica.

A Orde do 20 de febreiro de 2004[16], ten como obxecto establecer as medidas de atención específica ó alumnado procedente do estranxeiro.

Desta xeito, recóllese no artigo 7º as medidas de atención escolar, nas que se fan referencia as medidas para a atención ás necesidades educativas específicas de tipo curricular, como son o reforzo educativo, as adaptacións curriculares e as flexibilizacións de idade, ou de tipo organizativo, como os grupos de adquisición de linguas e os grupos de adaptación da competencia curricular, que necesita este alumnado.

16 Recuperado do DOG Núm. 40.

É, sen dúbida, unha proposta adecuada a este colectivo xa que precisan dunha atención individualizada ás necesidades educativas específicas, así como a súa familiarización coa vida do centro. Ademais, maniféstase que para facilitar a integración escolar e social do alumnado, permaneceran co seu grupo ordinario de referencia en materias de educación física e artística, na etapa de primaria.

Ao igual que na orde anterior, a terminoloxía usada é case idéntica: a pesar de usar termos xenéricos, seguen, aínda, aparecendo palabras que só fan referencia ao xénero masculino.

Pola súa banda**, coa orde do 28 de outubro de 1996[17],** regúlanse as condicións e o procedemento para flexibilizar a duración do período de escolarización obrigatoria do alumnado con necesidades educativas asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual.

Así como nas ordes anteriores afírmase a extensión do período escolar obrigatorio para as persoas con necesidades educativas especiais, neste caso, maniféstase a redución do período de escolarización obrigatorio naqueles casos excepcionais e sempre acompañados das pertinentes medidas curriculares.

Estas adaptacións curriculares poden referirse tanto ao enriquecemento dos obxectivos e contidos como á flexibilización dos criterios de avaliación ou a metodoloxía, da que se modificará o tipo de actividades, os materiais e a secuencia dos contidos, no seu caso. Deste xeito, poderanse seguir medidas de enriquecemento que fagan posible o desenvolvemento da creatividade.

Igualmente, é posible usar fórmulas flexibles de organización de grupo que faciliten a incorporación deste alumnado a grupos de diferente nivel de competencia curricular ao que corresponde por idade.

17 Recuperado do DOG Núm. 233.

En canto a linguaxe sexista, séguese mantendo na maioría dos casos o xénero masculino, aínda que hai veces que se nomea, tamén, o feminino ou se opta pola utilización de termos xenéricos.

A orde do 6 de setembro de 2007[18], pola que se desenvolve a implantación da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, recolle que:

"O alumnado con necesidades educativas especiais poderá variar tanto a súa incorporación como a permanencia nesta etapa, de acordo coas normas específicas que sexan ditadas ao respecto pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria".

Primeiramente, resaltar a linguaxe deste documento, xa que á terminoloxía empregada en comparación coas ordes dos anos 90 evolucionou timidamente cara unha "igualdade sexolingüistica". A pesar de que se manteñan certos termos sexistas, a gran parte das palabras reflectidas nel fan referencia a ambos sexos como: *profesorado, alumnado, pais e nais, et.* Compre subliñar que cando se nomean aos dous sexos mantense a xerarquía de nomear primeiro ao masculino.

Polo que respecta a atención á diversidade, reivindícase de que en ningún caso, as medidas de reforzo educativo, suporán unha discriminación que lle impida ao alumnado acadar os obxectivos e a titulación correspondente.

Ademais, nesta mesma liña pódese apreciar o reforzo educativo que poderá recibir o alumnado dos cursos de primeiro e segundo que presente claras dificultades continuadas no proceso de aprendizaxe, en particular na área de lingua, que poderá quedar *exento* de cursar a materia común de segunda lingua estranxeira. De maneira que poderán recibir reforzo educativo naqueles aspectos en que se detectasen as dificultades, xa que o reforzo educativo nas áreas instrumentais, lingua castelá e galega e matemáticas, será prioritario.

Ademais disto, estas medidas fan referencia, tamén, aos desdobramentos, que de seren necesarios, realizaranse nas materias de linguas e matemáticas, sempre que o número de alumnado por grupo supere os 20 *alumnos* e o centro conte cos recursos necesarios.

18 Recuperado do DOG, Núm. 177.

Coas palabras *exentos* e *alumnos*, observase os patentes signos androcéntricos que dende fai anos se intenta erradicar pero parece ser que se resisten e mantéñense "vivos".

No Decreto 133/2007[19], regúlanse as ensinanzas de Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, de maneira que o currículo que se establece neste decreto ten como obxectivos lograr *"unha calidade de educación para todo o alumnado", "unha equidade que garanta a igualdade de oportunidades"*, entre outras.

Estas premisas non chaman demasiado a atención, porque son obxectivos que se veñen reivindicando dende épocas anteriores. O que non acaba de encaixar é que se no ano 2007 avogaban por os mesmos obxectivos que fai anos, que se estivo facendo para non alcanzar as metas da igualdade?
Sinceiramente, mentres se sega a usar unha linguaxe sexista, mentres as oportunidades para ambos sexos sexan desiguais, e mentres todas as persoas non tomen conciencia destas discriminacións non se logrará chegar a cima desa palabra tan esencial como é a igualdade.

Dende esta perspectiva, resaltar a materia de educación ético-cíviva, que se cursará no 4º curso, mediante a cal se prestará atención á igualdade entre homes e mulleres.

Ademais, neste decreto maniféstase que:

"a educación secundaria obrigatoria organízase de acordo cós principios de educación común e de atención á diversidade. Estas medidas estarán orientadas a responder ás necesidades educativas concretas do alumnado e á consecución das competencias básicas e dos obxectivos da educación secundaria obrigatoria e non poderán, en ningún caso, supoñer unha discriminación que lles impida alcanzar ditos obxectivos e a titulación correspondente. Se terán en conta as dificultades específicas das persoas novas que por razón de xénero e pertenza a determinados colectivos, teñan dificultades especiais para terminar a etapa".

19 Recuperado do DOG, Núm. 136.

Desta maneira se establecen os agrupamentos flexibles, apoio nos grupos ordinarios, apoio ocasional fora do grupo ordinario, desdobres do grupo, a oferta de materias optativas, medidas de reforzo, as adaptacións do currículo, plan específico personalizado (se non se promociona de curso), plan de atención específico (alumnado con graves carencias no momento de incorporarse ao primeiro curso), e integración de materias en ámbitos e programas de diversificación curricular.

Con todas estas afirmacións, queda patente que a educación secundaria obrigatoria debe combinar o principio dunha educación para todo o alumnado coa atención a diversidade. Unha proposta vital para lograr unha verdadeira inclusión educativa.

En referencia á linguaxe, séguese usando, nunha proporción maior, os termos xenéricos inclusivos en comparación cós termos androcéntricos (tan habituais nos primeiros decretos e ordes).

Na orde do 30 de xullo de 2007[20], regúlanse os programas de diversificación curricular na Educación Secundaria Obrigatoria, e como a educación obrigatoria se organiza de acordo cós principios de educación común e de atención á diversidade do alumnado, unha das medidas de atención a diversidade, precisamente, son os programas de diversificación curricular.

A finalidade deste programa inspírase no principio de flexibilidade para adecuar a educación á diversidade de aptitudes, intereses, expectativas e necesidades do alumnado. De maneira que se posibilita unha organización dos contidos, actividades e materias do currículo diferente á establecida con carácter xeral, así como unha metodoloxía específica que lle permita a todas aquelas persoas con dificultades xeneralizadas de aprendizaxe, alcanzar os obxectivos xerais da etapa secundaria obrigatoria, e polo tanto, obter o título correspondente.

No que respecta a linguaxe, non se pode, aínda, afirmar a consecución da igualdade lingüística, posto que seguen a usarse palabras androcéntricas.

20 Recuperado do DOG, Núm. 161.

Un ano despois, e coa **orde do 13 de maio de 2008**[21]**,** regúlanse os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia. Uns programas destinados ao alumnado maior de dezaseis anos, que non obtivera o título de graduado en educación secundaria obrigatoria, e que teñen o obxectivo de que alcance competencias profesionais propias.

Precisamente, no artigo 4º que fai referencia ás persoas destinatarias, chama moito a atención o nomeamento ás persoas discapacitadas posto que, ata o momento e en todas as ordes analizadas anteriormente, este colectivo parecía non ter cabida.

Concretamente, nesta orde afírmase que poderán acceder a programas de cualificación profesional inicial *"o alumnado con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de discapacidade ou trastornos graves de conduta que teñan cursada a escolarización básica en centros ordinarios ou en centros de educación especial, co fin de facilitar a súa inserción laboral"*.

Isto tradúcese nunha oportunidade para todas as persoas que por diversos motivos, non puideron rematar a etapa da Educación Secundaria Obrigatoria sen alcanzar os obxectivos previstos, e por conseguinte, teñan que afrontar unha situación laboral de precariedade, debido a súa falta de competencia e cualificación.

Por estes motivos, este programa naceu, precisamente, para formar ao alumnado nas competencias profesionais propias, favorecer unha inserción sociolaboral satisfactoria, ou adquirir as competencias básicas para proseguir estudos nas diferentes ensinanzas.

Engádese, tamén, que a linguaxe non sexista está bastante lograda, posto que os conceptos xenéricos como *equipo docente, a dirección, a persoa responsable da titoría,* et. pódense ler en case toda a orde.

21Recuperado do DOG, Núm. 99.

E finalmente, e para rematar coa lexislación, débese atender a nova lei de educación, ou sexa, a **Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE)**[22] e analizar as medidas de atención á diversidade educativa.

Antes diso, costa crer que unha lei redactada en pleno século XXI, sega aínda mostrando unha linguaxe androcéntrica. De feito, nada mais ler o seu preámbulo, aparecen unha morea de termos que fan referencia ao sexo masculino como: *para todos eles, todos os estudantes, eles,* et., pero aínda que estes se combinan de vez en cando con palabras que nomean a ámbolos sexos como *alumnas e alumnos,* ou con conceptos xenéricos como *alumnado,* unha gran parte das palabras reflectidas nesta lei seguen os vellos patróns androcéntricos.

Proseguindo coa lectura da citada lei, chégase a seguinte afirmación:

"Non é imaxinable un sistema educativo de calidade no cal non sexa unha prioridade eliminar calquera indicio de desigualdade".

Habería que preguntarse se unha linguaxe que oculta as mulleres non é unha androcéntrica oposta aos presupostos da igualdade, posto que unha lei redactada mediante unha morea de termos androcéntricos, que non fan referencia apenas a identidade sexolingüista feminina, resulte capaz de plasmar dita afirmación.

Polo que respecta á discapacidade, esta lei nomea timidamente as persoas con discapacidade afirmando que:

" (…) esta mellora nos niveis de educación debe dirixirse tamén ás persoas con discapacidades, as cales lles haberá que garantir unha educación e unha formación inclusivas e de calidade".

Ou refírese ao alumnado con dificultades específicas de aprendizaxe dedicándolle un pequeno fragmento onde se pon de manifesto que:

22Recuperado do BOE, Núm. 295.

1. "Corresponde ás Administracións educativas adoptar as medidas necesarias para identificar ao alumnado con dificultades específicas de aprendizaxe e valorar de forma temperá as súas necesidades".

2. "A escolarización do alumnado que presenta dificultades de aprendizaxe se rexerá polos principios de normalización e inclusión e asegurará a súa non discriminación e a igualdade efectiva no acceso e permanencia no sistema educativo.

3. "A identificación, valoración e intervención das necesidades educativas deste alumnado realizárase da forma máis temperá posible, nos termos que determinen as Administracións educativas".

Pese a estas pequenas referencias á diversidade, o que chama notoriamente a atención é que se afirmen premisas do tipo de:

"A equidade, que garanta a igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvemento da personalidade a través da educación, a inclusión educativa, a igualdade de dereitos e oportunidades que axuden a superar calquera discriminación e a accesibilidade universal á educación, e que actúe como elemento compensador das desigualdades persoais, culturais, económicas e sociais, con especial atención ás que se deriven de calquera tipo de discapacidade".

Ou que se manifeste que:

"O desenvolvemento, na escola, dos valores que fomentan a igualdade efectiva entre homes e mulleres, así como a prevención da violencia de xénero".

Para chegar ao apartado 3 do artigo 84 e ter que ler:

"En ningún caso haberá discriminación por razón de nacemento, raza, sexo, relixión, opinión ou calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social".

Para afirmar a continuación que:

"Non constitúe discriminación a admisión de alumnos e alumnas ou a organización da ensinanza diferenciada por sexos, sempre que a ensinanza que impartan se desenvolva conforme ao disposto no artigo 2 da Convención relativa á loita contra as discriminacións na esfera da ensinanza, aprobada pola Conferencia Xeral da UNESCO o 14 de decembro de 1960".

E rematar manifestando que:

"En ningún caso a elección da educación diferenciada por sexos poderá implicar para as familias, alumnas e alumnos e centros correspondentes un trato menos favorable, nin unha desvantaxe, á hora de subscribir concertos coas Administracións educativas en calquera outro aspecto. A estes efectos, os centros deberán expoñer no seu proxecto educativo as razóns educativas da elección de dito sistema, así como as medidas académicas que desenvolvan para favorecer a igualdade".

Con todas estas afirmacións non fai falla que se catalogue a presente lei como sexista, posto que as palabras reflectidas nela falan por si solas. Pero si que se pode afirmar que esta lei chega ao esplendor do sexismo, ao permitir colexios segregados por sexo, facendo referencia a declaración da UNESCO que se remonta ao ano 1960 (unha data anterior a Constitución Española e, sobre todo, moi afastada da actual configuración social) e ignorando, por conseguinte, todas as convencións posteriores aprobadas pola ONU.

Por ende, todo o esforzo e traballo realizado polos diversos organismos nacionais, internacionais e os diferentes instrumentos para alcanzala igualdade entre os sexos, derrúbase coa aprobación desta lei, pero ademais conduce as persoas a viaxar cara o pasado, e as obriga a camiñar baixo estruturas sexistas, segregadoras e clasistas.

Costa comprender, ademais, que unha lei cuxo obxectivo prioritario é a mellora da calidade educativa, permita segregar as persoas polo seu sexo. Acaso esta segregación logrará esa mellora? E posible, fomentar a igualdade entre homes e mulleres reivindicando unha educación diferenciada?, Onde quedou a igualdade? Ou para cando un plan de escolas para formar amas de casa en consonancia cos seus "talentos femininos"?.

Non hai dúbida que todas estas medidas para, supostamente, mellorar a calidade da educación, terán consecuencias negativas para o alumnado e suporá un retroceso para o desenvolvemento dunha sociedade democrática ao mesmo tempo que quedará totalmente no esquecemento a utopía pedagóxica de avanzar cara a igualdade dos sexos.

En consecuencia, esta análise lexislativa permite apreciar a evolución na linguaxe androcéntrica. De feito, as primeiras ordes e decretos escritos case exclusivamente en masculino, foron evolucionando e dando paso a unha linguaxe igualitaria entre os sexos, de maneira que se foron nomeando ao sexo feminino timidamente ou se optou por usar termos xenéricos inclusivos para facer referencia tanto ao feminino como ao masculino.

Pero esta evolución truncouse coa aprobación da LOMCE, xa que baixo o paraugas da mellora da calidade educativa mostrase unha lei chea de termos sexistas e androcéntricos. De tal xeito que todo o avance en materia de igualdade feita anos atrás queda paralizada ante a presente lei.

Por outra banda, nas medidas de atención á diversidade, pasouse de non haber medidas específicas para mellorar a educación deste colectivo a plasmarse en diversos apartados actuacións adecuadas para o seu ensino. Non obstante, as persoas discapacitadas deberían estar incluídas nestes parágrafos pero raramente aparecen. Atopouse unha breve mención na orde do 13 de maio de 2008, ademais dunha pequena citación na LOMCE.

4. CONCLUSIÓNS.

A imaxe da ciencia sufriu unha modificación importante ao longo do tempo. Pasou de ser unha disciplina afastada dos problemas ético-políticos, a ser entendida como unha actividade obrigada a render contas a unha cidadanía preocupada polas desigualdades e discriminacións feitas a grupos marxinados da sociedade, como o colectivo das mulleres, ou das mulleres discapacitadas.

Neste contexto, as ciencias sociais produciron un importante avance ao respecto, por introducir os denominados estudos da muller como un novo paradigma. Deste xeito, o feminismo impulsou de forma clara o avance na epistemoloxía da ciencia, aportando unha perspectiva crítica a un campo á vez lexitimado pola dominación masculina, remiso ao cambio e alleo en moitas ocasións á autocrítica.

As distintas perspectivas feministas concorren na idea de que a dominación masculina articula as relacións entre mulleres e homes e, se estende máis aló da liña de intereses entre sectores sociais para entroncarse profundamente na matriz cultural da sociedade. A ciencia actúa como fundamento lexitimador de dito conflito e por iso adquiren importancia esencial os seus presupostos epistemolóxicos como soporte xenuíno da dominación. A presunción aceptada da ciencia é a proclamación da existencia dunha orde que organiza o cosmos e as relacións humanas en masculino e feminino. Unha orde que se postula neutral e que fortalece a posición masculina no espazo científico.

Neste contexto, o xénero, como categoría social, é unha das contribucións teóricas máis significativas do feminismo contemporáneo, xa que poñer en tela de xuízo as desigualdades entre homes e mulleres, rastrexando as fontes dos problemas fundamentais das relacións sociais entre os sexos, e visibilizar as xerarquías de poder que separan, fragmentan e disocian as relacións, converteuse nun referente incuestionable.

Pero o que é, quizais, máis importante é que o xénero como análise crítico abre outras posibilidades diferentes para repensar e reformar os modos de pensar, mirar e relacionarse doutra maneira mediante unha ética da comprensión humana.

Polo tanto, esta nova forma de ver o mundo, abre novas vías de coñecemento, fomenta a pluralidade teórica, e permite que toda esa tarefa da resignificación das identidades

sexuais, por primeira vez na historia, “obrigara” aos varóns a repensar a súa identidade masculina.

Ademais, a epistemoloxía feminista xunto có xénero supuxo o despertar da conciencia de moitas mulleres que non se identificaban con ese modelo universal de “muller” que durante moitos anos estivo invisibilizado.

Pola súa parte, as desigualdades en materia educativa constitúen unha violación grave dos dereitos das mulleres e nenas. Discriminación que hai que situala no modelo social produto do patriarcado, cuxo carácter xerarquizado situou nunha situación de desvantaxe ás nenas e mulleres, sendo un elemento claramente influínte nos factores que conducen á exclusión social das nenas e mulleres na escola e, por tanto, ás relacións igualitarias entre homes e mulleres no ámbito educativo.

Disto despréndese a necesidade de potenciar, a través da educación das nenas, unha educación para a igualdade, respectuosa dos dereitos humanos e da diversidade como elemento enriquecedor.

Así, é posible concluír, entón, que a igualdade entre homes e mulleres como principio fundamental da democracia é un asunto que compete á cohesión social. Por iso na loita contra ás desigualdades, se tomaron medidas lexislativas para todas as persoas cós diferentes tratados e convencións, onde se concretaron unha serie de directivas para o cumprimento da igualdade, un principio fundamental dos dereitos humanos, así como iniciativas para promover as igualdades de oportunidades.

Ademais, o concepto de transversalidade de xénero nestas accións e medidas a favor da igualdade de xénero supuxo un acicate perfecto para acercar a homes e a mulleres cara o equilibrio en tódalas esferas sociais.

Non obstante, e pese aos séculos transcorridos, a realidade demostra que a pesares dos avances acadados para consolidar a plena igualdade entre mulleres e homes, evidenciase que aínda se seguen mantendo desigualdades, e invisibilización que deixan as mulleres, e moito máis as mulleres discapacitadas, nunha situación de discriminación, ocultación e exclusión.

Precisamente, son estas últimas, as que cada día son máis conscientes da múltiple discriminación que a sociedade lles impón. A confluencia do sexo e da discapacidade na muller, ten un efecto multiplicador que potencia a discriminación experimentada. De aí, que sigan a existir crenzas de que o home teña un valor superior ao da muller, ou que o corpo (ou a mente) dunha persoa con discapacidade, vale menos que o de unha persoa sen discapacidade.

Neste ámbito da imaxe social, pódese concluír afirmando que seguen existindo, aínda que parece que cada vez menos, unha serie de mitos que minan a identidade e a autoestima do colectivo. Fálese de cuestións como o feito de ser tratadas como seres de inferior categoría, como se non tiveran sentimentos ou dereito a experimentar todo tipo de sensacións. Ou mesmamente percibidas como unha ameaza, como unha "mercadoría perigosa" á que é mellor non arrimarse, ademais de consideralas como procreadoras de seres con discapacidade no mundo.

Necesítase, por conseguinte, superar o estigma e a discriminación das persoas con discapacidade para que a poboación goce plenamente dos seus dereitos, incluso o dereito a educación, dende unha perspectiva inclusiva. Para tal propósito, o recoñecemento de que as persoas con discapacidade non son persoas de caridade, senón titulares de dereitos, e que son seres incapaces, senón que dispoñen dun conxunto de capacidades para desenvolverse plenamente, permite valorar á poboación con discapacidade como parte integrante do mundo.

Polo tanto, a menos que a sociedade aprenda a convivir coa discapacidade dende a óptica da normalidade, será difícil erradicar ese tipo de afirmacións estigmatizantes.

En consecuencia, para empezar a dar respostas e solucións a dobre discriminación que sofren as mulleres discapacitadas, é esencial que se empece a transformar a percepción social que se ten destas persoas.

Débese ter en conta que non se trata dun problema asociado a estas mulleres senón que é unha cuestión de toda a sociedade, e aínda que se avanzou en canto á igualdade de oportunidades e dereitos das persoas con discapacidade se refire, grazas ás diferentes convencións, e instrumentos nacionais e internacionais, necesítase, aínda, de accións de sensibilización para construír unha realidade máis igualitaria, xa que, quedan desafíos e

obstáculos que vencer, por exemplo en materia educativa, na que persisten desigualdades respecto ás nenas e nenos con discapacidade, onde as porcentaxes de rematar os seus estudos superiores varían en función do sexo. Así, as nenas discapacitadas representan un 12% mentres que os nenos con discapacidade alcanzan o 21% para rematar ditos estudos. Aínda que, a súa vez, non chega nin a metade da poboación xeral. Datos relevantes que non encontra na sociedade o eco reprobatorio que tal situación merece.

Por estas razóns, débese comezar coa erradicación das desigualdades na educación. Este sistema educativo deber ser máis inclusivo, para que todas as persoas se enriquezan coa diferenza e aprendan, como primeira materia, a riqueza da diversidade humana.

Estas medidas serían beneficiosas, para erradicar estereotipos no presente e sobre todo de cara o futuro. Si se aprende a convivir coa diversidade en lugar de vela como algo "anormal", estarase facendo moito a favor da inserción das persoas con discapacidade.

E finalmente, engadir que a evolución lexislativa en referencia ás medidas de atención do alumnado con diversidade ao longo do tempo, aportou o suficiente coñecemento para asumir que o avance foi lento e duro. Pero ademais, deixou latente a ocultación da muller en términos masculinos, de maneira que linguaxe androcéntrica na maioría dos decretos, ordes e leis de educación está a orde do día. Non obstante, apreciouse unha evolución sexolingüista positiva pero malia isto, séguese usando puntualmente termos androcéntricos.

Do mesmo modo, púidose observar a escasa presenza das persoas con discapacidade nos documentos oficiais, de tal forma que esta ausencia permite afirmar que este colectivo foi ignorado durante moitas décadas.

Por conseguinte, para lograr a consecución dunha cultura igualitaria, onde a distinción por razón de sexo non sexa unha discriminación, deberase eliminar dos marcos legais os nesgos sexistas e andrócentricos. Ademais, si se ten en conta que *"todo aquilo que non se nomea, non existe"*, o colectivo das persoas discapacitadas estivo durante moitísimo tempo invisibilizado e excluído das ordes e decretos educativos.

Polo tanto, non se pode considerar que a atención ás persoas con discapacidade ou con dificultades de aprendizaxe no contexto educativo sexa un camiño xa andado. Moi o

contrario, pénsase que aínda queda moito tramo por recorrer para chegar a unha verdadeira escola inclusiva.

A pesar dos avances, crese que a ONU, a OMS e moitos gobernos de gran cantidade de países teñen unha importante labor por diante para debuxar o perfil das mulleres con discapacidade en cada sociedade.

Ese será o punto de partida para que comecen a mellorar a súa realidade e a ocupar na sociedade á que pertencen, o lugar activo que lles corresponde. Porque a humanidade non se pode permitir o luxo de prescindir de todo o que poden aportar, e de feito aportan, as mulleres con discapacidade.

Sería marabilloso poder dicir que se camiña cara unha sociedade plural que se enriquece coas diferenzas, pero a aprobación da actual LOMCE deixa un saber moi amargo e impón moitos obstáculos para conseguir transitar por eses camiños da igualdade e da diversidade.

O camiño que segue non será fácil. Pero así como as nenas e nenos non aceptan límites innecesarios, nos tampouco deberíamos aceptalos.

Anthony Lake, Director Executivo, UNICEF.

5. BIBLIOGRAFÍA.

Abad, M.L., Arias, A., Blanco, N., Cumellas, M., Jiménez, M.P., Padró, F., Perales, P., Ruiz, R.A., Sierra, C., Solsona, N., Subías, R., Subirats, M., Tomé, A., Tudela, P. (2002). *Género y educación: La escuela coeducativa*. Recuperado o 29 de maio 2014, de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Yr9IWwwybAIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=g%C3%A9nero+y+educaci%C3%B3n&ots=UbVrmyItCG&sig=QSaiq4ZlFlFkFo3XR5huv1PyXzE#v=onepa

Acker, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Adán, C. (2004). *El huerto del Dr. Frankenstein: apuntes feministas sobre la modificación genética de los alimentos*, 33, 166-169. Recuperado o 14 de maio 2014, de http://institucional.us.es/revistas/themata/33/17%20adan.pdf

Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad.* Recuperado o 12 de xuño 2014, de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc

Agra, M.X., y Adán, C. (2000). *Feminist Epistemology without Knowing Subject?*. Recuperado o 14 de maio 2014, de https://www.women.it/cyberarchive/files/adan.htm

Alcoff, L. (1989). "Feminismo cultural versus pos-estructuralismo: la crisis de la identidad en la teoría feminista. Revista Feminaria, 4. Recuperado o 24 de xuño, de http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/2.pdf

Alonso, M.J. e de Araoz, I. (2011). El *impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Recuperado o 12 de xuño 2014, de http://convenciondiscapacidad.es/Noticias/impacto_convencion_legislacion_educativa.pdf

Alós, P, e Lago, R. (2012). El proyecto de vida en el siglo XXI. Realidades de mujeres con discapacidad. *Psicogente*, 15, pp. 62-72. Recuperado o 11 de xuño 2014, de file:///D:/Users/Usuario/Downloads/308-407-1-PB.pdf

Álvarez, F.J. (2012). *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería.* Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

Amorós, C. (2000). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad.* Recuperado o 30 de maio 2014, de

http://books.google.es/books?id=cX4Txmn93kC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Arroyo, A., y Correa, E. (2009). *Políticas de equidad de género: Unión Europea.* Recuperado o 10 de xuño 2014, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/giron/13arro.pdf

Cabral, B.E., y García, C.T. (2002). *El género. Una categoría de análisis crítico para repensar las relaciones sociales entre los sexos.* Recuperado o 10 de maio 2014, de http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/El_genero_como_categoria_de_analisis_critico.pdf

Casado, A. (1999). A vueltas con el sujeto del feminismo. *Política y Sociedad,* 30, 73-91. Recuperado o 3 de xuño 2014, de http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO9999130073A/24850

CERMI (2012). La transversalidad de género en las políticas públicas de discapacidad. Recuperado o 21 de xaneiro 2014, de http://www.um.es/estructura/unidades/u-igualdad/recursos/2013/transversalidad-genero.pdf

Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género. (2009). *Derechos de las mujeres e igualdad de género: Información básica.* Recuperado o 10 de xuño 2014, de http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/200908/20090831ATT59987/20090831ATT59987ES.pdf

Confederación Andaluza de Minusválidos Físicos (CAMF). (2003). *Módulo introductorio sobre género y discapacidad.* Recuperado o 22 de xaneiro 2014, de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7220/genero_camf.pdf

Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993). Recuperado o 9 de xuño, de http://www.cinu.org.mx/temas/dh/decvienapaccion.pdf

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. (2010). Recuperado o 9 de xuño, de http://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf

Cotrina, M. J. (2008). Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de personas con discapacidad. En Samaniego, P. (Ed), *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica,* p.77. CERMI: Ediciones Cinca. Recuperado o 21 de xaneiro 2014, de http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/57/cermies391vol.pdf

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa,* 2,

p.81. Recuperado o 21 de xaneiro 2014, de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf

Dávila, P., Naya, L., & Lauzurika, A. (2010). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, pp. 97-117. Recuperado o 5 de maio 2014, de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art5.pdf

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo.* Recuperado o 8 de xuño 2014, de http://users.dsic.upv.es/~pperis/El%20segundo%20sexo.pdf

De Miguel, A. (2003). El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación. El caso de la violencia contra las mujeres. *Revista Internacional de Sociología*, 35, 127-150. Recuperado o 31 de maio 2014, de http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/303/310

Del Amo, M.C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad. *CEE Participación Educativa*, 11, pp. 8-22. Recuperado o 2 de xuño 2014, de http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-amo-amo.pdf

Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995). Recuperado o 10 de xuño 2014, de http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf

Departamento de la Mujer. (2010). *Doble discriminación por razón de género y discapacidad.* Recuperado o 21 de xaneiro 2014, de http://invisibles.org.ar/blog/wp-content/uploads/2010/06/doble-discriminacion.pdf

Diario Oficial de Galicia. Núm. 213. (1995). Recuperado o 23 de xuño 2014, de http://www.xunta.es/dog/Publicados/1995/19951107/AnuncioA0BA_es.html

Diario Oficial de Galicia. Núm. 233. (1996). Recuperado o 23 de xuño 2014, de http://www.xunta.es/dog/Publicados/1996/19961128/AnuncioC46E_es.html

Diario Oficial de Galicia. Núm. 168. (1997). Recuperado o 23 de xuño 2014, de http://www.xunta.es/dog/Publicados/1997/19970902/AnuncioA14A_gl.html

Diario Oficial de Galicia. Núm. 2o. (2002). Recuperado o 23 de xuño 2014, de http://www.xunta.es/dog/Publicados/2003/20030130/Anuncio3CD6_gl.html

Diario Oficial de Galicia. Núm. 40. (2004). Recuperado o 23 de xuño 2014, de http://www.xunta.es/dog/Publicados/2004/20040226/Anuncio6932_es.html

Diario Oficial de Galicia. Núm. 177. (2007). Recuperado o 23 de xuño 2014, de http://www.edu.xunta.es/centros/iessanpaio/system/files/070912DOG_DesenvolveImplantacionESO.pdf

Diario Oficial de Galicia. Núm. 136. (2007). Recuperado o 23 de xuño 2014, de http://www.xunta.es/dog/Publicados/2007/20070713/Anuncio2640E_es.html

Diario Oficial de Galicia. Núm. 161. (2007). Recuperado o 23 de xuño 2014, de http://centros.edu.xunta.es/iesdebrion/lexislacion/pdc.pdf

Diario Oficial de Galicia. Núm. 99. (2008). Recuperado o 23 de xuño 2014, de http://www.edu.xunta.es/centros/ieschapela/system/files/u1/Orde_13_maio_2008_PCPI.pdf

Díaz, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-8. Recuperado o 8 de xuño 2014, de http://www.uv.mx/cpue/colped/N_40/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educaci%C3%B3n.pdf

Díaz, E. (2013). *El reflejo de la mujer en el espejo de la discapacidad. La conquista de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres con discapacidad*. Recuperado o 6 de maio 2014, de http://www.once.es/new/plan-de-igualdad/documentos-de-interes/El%20reflejo%20de%20la%20mujer%20en%20el%20espejo.pdf

El libro verde "Mujer y discapacidad" de COCEMFE reclama medidas que mejoren la calidad de vida de este colectivo. (2003). Recuperado o 11 de xuño 2014, de http://sid.usal.es/noticias/discapacidad/12121/1-1/el-libro-verde-mujer-y-discapacidad-de-cocemfe-reclama-medidas-que-mejoren-la-calidad-de-vida-de-este-colectivo.aspx

Exclusión, discriminación y resistencias. El acceso de la mujer al sistema educativo (1883-1930). Recuperado o 9 de xuño 2014, de http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/benso/mujer_y_educacion.doc

Fernández, A.M. (1997). La diferencia como problema: Género y psicoanálisis. *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 6, 1-15. Recuperado o 28 de maio, de https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999003.pdf&chrome=true

Forcinito, A. (2004). *Memorias y Nomadías: géneros y cuerpos en los márgenes del posfeminismo.* Recuperado o 29 de maio 2014, de http://books.google.es/books?id=28Hn5xXLQqIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Foro Mundial sobre la Educación. Informe Final. (2000). Recuperado o 10 de xuño 2014, de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf

García, M.L., Arranz, F., del Val, C., Agudo, Y., Viedma, A., Justo, C., Pardo, P. (2006). *Mujeres y hombres en la ciencia española. Una investigación empírica*. Recuperado o 14 de maio 2014, de http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/mujeresYHombresCiencia.pdf

García, S. (2003). *Psicología y feminismo: Una aproximación desde la psicología social de la ciencia y las epistemologías*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado o 29 de maio, de http://biblioteca.ucm.es/tesis/odo/ucm-t26730.pdf

González, E. (2009). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva.* Recuperado o 16 de xuño 2014, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665

González, M. I., e Pérez, E. (2002) Ciencia, Tecnología y Género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, 2.* Recuperado o 10 de maio de http://cooperacionib.org/genero.php

González, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación. Recuperado o 19 de xuño 2014, de file:///D:/Users/Usuario/Downloads/DialnetItinerarioDeLaEducacionEspecialEnElSistemaEducativ-2962564.pdf

Grañeras, M., Saval, J., Alcalde, A., De la Torre, C., Martín, R., Luengo, A., Melcón, J. (2001). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España.* Recuperado o 8 de xuño 2014, de http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/MujeresenEducacion/docs/10_Revis_bibliog_mujeres_educ.pdf

Harding, S. (1993). *Ciencia y feminismo.* Recuperado o 15 de maio 2014, de http://books.google.es/books?id=4p7XzP7l0ngC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Hernández, V. (2003). ¿Podemos hablar de un feminismo posmoderno?.*Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 1, 53-66. Recuperado o 29 de maio 2014, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2150621

Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13. Recuperado o 25 de maio 2014, de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.pdf

Islas, H. (2005). *Lenguaje y discriminación*. Recuperado o 30 de maio 2014, de http://www.conapred.org.mx:8070/documentos_cedoc/CI004.pdf

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de "género". Nueva Antropología, 30, 173-198. Recuperado o 8 de xuño 2014, de http://www.redalyc.org/pdf/159/15903009.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado o 11 de xuño 2014, https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado o 24 de xuño, de http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

López, M. (2007). Discapacidad y género. Estudio etnográfico sobre mujeres discapacitadas. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 1, 137-172. Recuperado o 22 de xaneiro, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313642

Lores, M. (2005). *La categoría de género como problema epistemológico a la luz de El género en disputa.* Recuperado o 26 de maio 2014, de http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/alumnas/milagros/trabajo_mila.doc

Mañas, C. (2009). Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso. *Revista Feminismo/s,* 13, pp. 9-20. Recuperado o 16 de xuño 2014, de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14793/Feminismos_13_01.pdf

Mayobre, P. (2003). *Homes e mulleres, ¿somos iguais?, ¿somos diferentes? Unha reflexión filosófica sobre o corpo e a identidade feminina.* Recuperado o 21 de maio 2014, de http://webs.uvigo.es/pmayobre/indicedearticulos.htm#homes_e_mulleres_somos_iguais_somos_diferentes

Mayobre, P. (2002). *Repensando la feminidad.* Recuperado o 21 de maio 2014, de http://webs.uvigo.es/pmayobre/indicedearticulos.htm#repensando_la_feminidad

Meana, T. (2002). *Porque las palabras no se las lleva el viento. Por un uso no sexista de la lengua.* Recuperado o 30 de maio 2014, de http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf

Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona: Icaria.

Moya, A., García, P., Carrasco, M.J. (2006). Discriminación en mujeres con discapacidad: una propuesta de prevención e intervención educativa. *Educatio,* 24, pp. 99-122. Recuperado o 21 de xaneiro 2014, de http://revistas.um.es/educatio/article/view/159

Murillo, S. (2006). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio.* Madrid: Siglo XXI.

Ojeda, J. (2006): *Discapacidad y género: doble discriminación.* Recuperado o 22 de xaneiro, de http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny06/article13.pdf

Palacios, A., e Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Recuperado o 16 de xuño 2014, de http://www.sindromedown.net/adjuntos/cEnlacesDescargas/60_1_la.pdf

Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, pp. 73-84. Recuperado o 16 de xuño 2014, de http://www.isees.org/file.aspx?id=7090

Porras, R. (2008). Marco conceptual. En Samaniego, P. (Ed), *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*, p. 71. CERMI: Ediciones Cinca. Recuperado o 21 de xaneiro 2014, de http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/57/cermies391vol.pdf

Ríos, M.F. (2006/2007). *Tendencias del Aprendizaje Permanente en Espacio Europeo*, 18, 271-284. Recuperado o 11 de xuño, dehttp://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/18%20tendencias.pdf

Saldaña, M.N. (2006). La educación en igualdad y para la igualdad entre los géneros en el marco normativo de las naciones unidas, la unión europea y constitucional español. *Revista de Educación*, 8, 201-206. Recuperado o 9 de xuño 2014, de http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/681/1071

Sanz, V. (2005). Una introducción a los estudios sobre ciencia y género. *Argumentos de Razón Técnica*, 8, 43-66. Recuperado o 27 de maio 2014, de http://institucional.us.es/revistas/argumentos/8/art_3.pdf

Síntesis de la legislación de la UE. Recuperado o 21 de xuño 2014, de http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/index_es.htm

Scott, J. (1986). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. Recuperado o 25 de maio 2014, de http://www.herramienta.com.ar/cuerpos-y-sexualidades/el-genero-una-categoria-util-para-el-analisis-historico

Soler, A., Teixeira, T.C, Jaime, V. (2008). Discapacidad y dependencia: una perspectiva de género. *XI Jornadas de Economía Crítica.* Recuperado o 21 xaneiro 2014, de http://www.invisibles.org.ar/blog/wp-content/uploads/2010/08/discapacidad-y-dependencia.pdf

Tacoronte, M.J. (2011). Un nuevo tipo de ciencia. Consideraciones prácticas desde el campo feminista. *Revista Internacional de Filosofía*, 4, 213-221. Recuperado o 27 de maio 2014, de http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/152301/134631

Tatulli, I. (2011). Donne e disabilità: realtà a confronto. En Mura, A. (Ed), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, p.136. Milano: FrancoAngeliVarela, L. (2005). *Políticas de Igualdad.* Recuperado o 7 de xuño 2014, de http://webs.uvigo.es/pmayobre/pc/profesorado.htm#luz