

# **FLAMENCO, ESCUELA Y COEDUCACIÓN**

Llevar el flamenco a las escuelas es una de las propuestas que desde hace años se viene expresando en ambientes docentes, así como en entornos de afición y preocupación por el mundo flamenco. Véase una opinión reciente:

“El flamenco, además de estudiarse en los conservatorios de música, debería ser articulado como asignatura transversal en las enseñanzas primarias y secundarias.” (HURTADO, 2003, pág. 47).

La administración educativa ya ha llegado a una conclusión parecida. Por ello, en los Decretos de Enseñanzas de Educación Infantil, de Primaria y de Secundaria existen referencias suficientes para entender que el flamenco debe trabajarse en la escuela. Véase, por ejemplo, uno de los objetivos Generales del Decreto de Primaria: “Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y contribuir a su conservación y mejora”.

Por otro lado, Juan Rafael Muñoz Muñoz, como Asesor Regional de Música de la Dirección General de Evaluación y Formación del Profesorado, interpreta la potencialidad de este articulado.

“De esta forma se puede constatar que el tratamiento del Flamenco en la Educación Obligatoria es necesario para desarrollar un acercamiento, conocimiento y análisis completo del Patrimonio Cultural Andaluz y, consecuentemente, que no se trata de un tema optativo, sino que constituye un conjunto extraordinariamente extenso de contenidos que forman parte del currículo de distintas materias, que se deben trabajar con el alumnado.” (MUÑOZ, 2002)

En suma, podemos concluir que existe sensibilidad, opiniones especializadas y demanda social para que el flamenco sea acogido e impartido en la escuela obligatoria.

En el capítulo uno, hablábamos de la cultura popular, de la cultura andaluza y pudimos ver que el flamenco tiene mucho que aportar en ese campo. Al menos para los andaluces y las andaluzas que están en edad escolar. Por otro lado, si atendemos a los contenidos de las coplas flamencas, vemos cómo, además de poseer muchos valores culturales, también abundan en ellas los prejuicios sexistas. Este por sí sólo ya es un elemento importante a la hora de plantearse una buena labor educativa en ese campo.

Usar las coplas antiguas analizándolas, anteponiéndolas a otras actuales o simplemente creando otras alternativas, es una posibilidad de trabajo que merece la pena aprovechar.

Trabajar el flamenco en el aula nos permitirá desmenuzar los restos de una mentalidad antigua que exige una transformación. A pesar de que la legislación vigente no es discriminatoria, y de que la mentalidad actual dominante camina en un sentido más igualitario, se siguen produciendo muchas discriminaciones en todos los campos: laboral, sexual, cultural, deportivo, familiar, etc. Si queremos un flamenco vivo y adaptado a los tiempos que corren, debemos promocionar contenidos positivos en sus coplas y relaciones en los contextos en los que se desenvuelve. Esto nos da la oportunidad de revitalizar la imagen actual del flamenco ante las nuevas generaciones de aficionados y de artistas.

El flamenco puede ser una valiosa herramienta didáctica en la actividad escolar sobre las áreas transversales. La falta de concreciones metodológicas en el trabajo sobre las áreas transversales, de materiales que faciliten su introducción en el currículo y los tiempos adecuados para ello, hacen necesario aprovechar cualquier oportunidad para emprender la tarea. El flamenco puede ser un buen vehículo para ello.

Es cierto que son pocos los docentes que se atreven a trabajar el flamenco en el aula, y menos los que se ofrecen a crear materiales adaptados, materiales que permitan al alumnado acceder al conocimiento de este arte, pero, como en todo, sólo se necesita que las instituciones se lo planteen seriamente y actúen en consecuencia.

## **6.1. ¿QUÉ NOS APORTA EL FLAMENCO?**

Al comienzo de este trabajo quedaron expuestos los distintos puntos de vista en torno a cuáles son los marcadores de la identidad andaluza. Muchos de los que son considerados marcadores por algunos estudiosos, se encuentran en el flamenco. El propio flamenco es en sí un marcador de identidad andaluza. En cualquier caso, lo que sí es aceptado de modo general es que, independientemente de cómo fueran sus orígenes, hoy es un elemento indispensable de la imagen y del ser de Andalucía. Porque es testigo de la historia, conlleva mezcla de culturas, tiene un gran valor musical

y coreográfico, refleja la sabiduría popular, expresa los sentimientos más radicales del ser humano y tiene un gran valor poético y literario.

**a) Es testigo de nuestra histori**

Así ocurre con la guerra contra Napoleón. Hay coplas que nos explican lo bien que le sentaba la gorra al navarrito que luchaba en Cádiz contra los ejércitos de Napoleón o cómo las gaditanas se reían de las bombas que tiraban los fanfarrones. Y surgen los cantes en defensa de los liberales como Torrijos y se llora por seguiriyas la muerte de Riego:

“Mataron a Riego.  
Ya Riego murió.  
Cómo se viste de negrito luto  
“toa la nación”.

Y de los enfrentamientos entre liberales y conservadores a los cantes que son un grito de republicanismo, que todavía hoy se sigue cantando en el Mirabrás...

”Y a mí que me importa,  
que un rey me culpe,  
si el pueblo es grande y me abona,  
voz del pueblo,  
voz del cielo.”

El flamenco es en esta época como un gran desfile de personajes sacados de nuestra historia política: La reina Regente, Isabel, el tirano Carlos, Espartero, el general Novaliches, Marín, Prim, Topete, Castelar, Serrano, etc. Y no sólo aparecen los políticos. Con el nacimiento del movimiento obrero y la lucha de clases, una nueva visión más colectiva de la injusticia empapa la copla flamenca. Ésta se convierte en un arma de denuncia política; en los cantes de levante encontramos los efectos de la revolución de 1.889 en la conciencia de la clase trabajadora; ya no es un grito individual, es una consigna política:

“Los mineros son leones  
que los bajan enjaulados.  
Trabajan entre peñones  
y allí mueren sepultados,  
dándole al rico millones”.

Y se sigue narrando la historia con los enfrentamientos entre la iglesia y la lucha

de clase, entre el pueblo y la monarquía:

“Que España ya no es cristiana  
se oía en un monte azul.  
Siendo tú republicana,  
aquí quien manda eres Tú,  
Estrella de la mañana”.

Surgen también personajes republicanos: Hernández, Galán, y referencias a los jueces:

“ A mí me preguntó mi juez  
que de qué me mantenía.  
Y yo le dije: robando,  
como se mantiene usía,  
pero yo no robo tanto”.

Con el franquismo encontramos la adhesión a decenas de vírgenes y santos. Menos éxito tienen los curas y jerarcas de la iglesia, y es que en las coplas flamencas lo religioso se teje con versos muy particulares: “tengo una quejita con Dios...” Dios está en un nivel más cercano y humano, y la jerarquía es tan cercana que también es merecedora de desconfianza:

“ Cuando se muere algún pobre  
¡qué solito va al entierro!  
y cuando se muere un rico  
va la música y el clero”.

Ya a finales del franquismo cantaores como Menese, Enrique Morente, Gerena y otros siguen con la prohibida tradición de decir a través de sus coplas aquello que sienten, lo que piensan y, a pesar de la censura política, cantan coplas que nos muestran situaciones de injusticia. Y después, hoy mismo: el avión, la tele, las pilas alcalinas, el tren de cercanía, los okupas, las funcionarias en la oficina y todos los temas propios de unos/as artistas que viven rodeados de elementos que jamás habían tenido su sitio en las coplas; una aventura emprendida por los “Nuevos Flamencos”, que tienen que evitar caer en lo chabacano y han de tener en cuenta que las coplas flamencas han tenido un

valor literario que les ha dado carácter desde sus orígenes.

El flamenco nos ofrece una radiografía de nuestro pasado y de cómo pensaban y vivían las personas que lo crearon y desarrollaron hasta llevarlo a lo que hoy es: una de las músicas autóctonas más valoradas de nuestro planeta.

### **b) Expresa mezcla de culturas**

Para explicar cómo el flamenco es mezcla de culturas, se hace necesario viajar hacia atrás en el tiempo y recordar las diferentes culturas que pisaron nuestro solar andaluz. Sin embargo, hablar de los posibles antecedentes musicales del flamenco es muy arriesgado. De hecho, aunque nadie niega la existencia de diferentes momentos especialmente ricos (musicalmente hablando) en la historia de Andalucía, también hay que tener en cuenta a los que, desde hace algunos años, están cuestionando el origen mítico, atávico y exclusivamente popular del flamenco y que tradicionalmente hemos recibido como verdadero.

Autores como José Luis Ortiz Nuevo, Gerhard Steingrees, Génesis González, Luis Lavour y otros han desarrollado investigaciones durante estos últimos 25 años que aportan nuevos datos en este sentido. En estas investigaciones concluyen que el flamenco nace un quinquenio antes o después del año 1850. Que no existió una etapa de hermetismo, que comenzó siendo una moda creada por las necesidades intelectuales e ideológicas de los románticos y que los protagonistas (los gitanos), fueron escogidos por ellos, por reunir las condiciones más atractivas: unas costumbres propias, un pasado mítico de persecución y unas raíces indudablemente populares. En cuanto a su carácter popular Gerhard Steingress dice:

"Realmente, la folclorización del flamenco es un proceso posterior a la creación artística del género, porque, como ya señalaron en 1881 los primeros investigadores del género, Antonio Machado y Álvarez, alias Demófilo y Hugo Schuchardt, la relación del flamenco con el pueblo es más bien una indirecta, es decir, el cante 'se hizo popular' como arte inspirado en el pueblo, utilizando elementos tanto de la cultura popular como de la culta. El flamenco se creó a partir de una reinterpretación innovadora y artística del folclore andaluz tradicional, aunque superándolo en un proceso de

hibridación musical y coreográfica en el cual aparecen elementos culturales muy distintos: desde la escuela bolera nacional hasta el *bel canto* italiano, el baile y la música de los gitanos y de los aficionados al gitanismo, del villancico y la tradición romancera hasta el cuplé." (1998, págs. 221-222)

De cualquier manera, siempre habrá que tener en cuenta la riqueza musical que a lo largo de los siglos ha mostrado tener Andalucía. Quizás la música de mayor antigüedad que guarde relación directa con el flamenco sea el verdial. Luque Navajas así lo asegura en su libro "Málaga en el cante" (1965). El verdial también es el pilar básico del fandango de Málaga y de Levante.

Nace esta música popular en Málaga y es de origen rural y agrícola. Según Antonio Mandly (2005) procede de antes de nuestra era, de la mitología pagana mediterránea de culturas como la tartésica, la fenicia, la griega y la romana. Esta hipótesis se basa, según Mandly, en la existencia de un mosaico, que recoge una escena de músicos llamados ludiones, los cuales guardaban un gran parecido con las actuales pandas de verdiales. Este mosaico, que se encuentra en el museo de Nápoles, es conocido como el "Mosaico Pompeyano".

Otra referencia clarificadora acerca de nuestra predilección y especial sensibilidad para la música es la existencia documentada a través de escritos de Estrabón, Marcial, Plinio, de las Cantigas Gaditanas o Puellae Gaditanae. La Iglesia se encargó de prohibirlas por los efectos de desenfreno, lujuria y arrebato que, decía, producían en quienes lo vivían como artistas o como público. Hay autores como Quiñones, García Matos, Higinio Anglés y Menéndez Pidal que ven en estas músicas de la Andalucía romana relaciones con el flamenco por la "expresión racial" y el "sentido rítmico" que son características comunes a ambas.

También se han de tener en cuenta las posibles influencias que ejercieron los judíos andaluces; no parecen casuales los parecidos que se detectan entre los cantos sinagogaes llamados El Kaddish o Kol Nidrei y las antiguas seguiriyas, o el de las oraciones sefarditas de los judíos de Oriente Medio de origen español y las tonás o saetas.



Si seguimos buscando relaciones, en el siglo IX, la llegada de Ziriab es de vital importancia. Ziriab "el pájaro negro", se exilió de Bagdad presionado por su maestro Isaac el Mosulí. Tras estar estudiando la música en Túnez ofrece sus servicios al emir andaluz Alhakem I. Llega a Algeciras y al conocer la muerte de Alhakem, espera a que su sucesor e hijo, Abderrahman II, renovara la invitación de su padre. Ziriab llegó a Córdoba y a partir de entonces se sentaron los pilares de lo que hoy se llama música andaluza; se creó una escuela que podría ser considerada el primer Conservatorio de Música de Europa. Hoy son muchos los intentos de fundir o fusionar la música andalusí con el flamenco.

Más tarde, después de éstas, llegaron las músicas castellanas y de otros lugares de la península. A esto hay que sumar la posible influencia que en 1600 pudieron ejercer los 80.000 esclavos negros, turcos, berberiscos y moriscos que había en Andalucía. Tampoco se pueden olvidar las supuestas aportaciones que los gitanos llegados de la India en el siglo XV pudieron hacer, aunque sobre estas aportaciones actualmente no se conoce nada.

En definitiva, Andalucía ha sido un crisol de influjos musicales; hasta qué punto han podido influir estas aportaciones en la gestación y desarrollo del flamenco es algo muy difícil de demostrar. En el momento en que surge el flamenco, en nuestra tierra existían otras músicas populares: zarabandas, chaconas, boleros, etc. En paralelo, la música más seguida era la ópera y las zarzuelas. Sin embargo, el flamenco aparece como un ciclón desarrollándose a gran velocidad, barriendo todas las aficiones tenidas por el pueblo hasta entonces, se hace dueña y señora de los odios y cariños más fuertes. El flamenco, música popularizada como la llama Gerhard Steingress, vista desde una posición romántica o desde otra perspectiva es hoy una de las músicas más arrebatadoras, y se debe a nuestro pueblo que a través de al menos 150 años la ha mantenido viva. Acercarse a ella hoy es una de las formas más hermosas y gozosas de aprender sobre nuestro pasado.

### **c) Su valor musical y coreográfico**

Tampoco se queda corto el valor musical y coreográfico. Sólo con tener en cuenta la extensión de sus formas, de cantes y bailes ya podemos apreciar que nos encontramos

ante un gran legado. Pero no es esa su única riqueza, también lo es su calidad, su capacidad de comunicación y su impactante puesta en escena. Todo esto hace que el flamenco se considere hoy una de las dos músicas autóctonas más importantes del planeta, y que tenga seguidores apasionados en todos los continentes.

#### **d) Refleja la sabiduría popular**

Hay infinidad de coplas en las que encontramos reflexiones que nos muestran el pensamiento elaborado por el pueblo: saberes acumulados a través de los siglos, metáforas, dichos, refranes y comparaciones del aspecto físico o de actitudes humanas con animales y plantas, con el paisaje, costumbres que han forjado una mentalidad y una forma de situarse ante la vida.

#### **e) Expresa los sentimientos más radicales**

El flamenco se suele identificar más con la expresión de la pena y el dolor que con la alegría, pero esto no quiere decir que no nos transmita con fuerza el sentimiento de alegría; tanto uno como otro se encuentran como dos polos opuestos, radicalmente opuestos y se transmiten a través de los cantes con una intensidad absoluta, "sin tonos medios", como diría Lorca. Ya los románticos vieron esa radicalidad en el flamenco y colaboraron con los artistas para que el flamenco fuera así, apasionado y arrebatador. Cuando aparece la seguiriya los pechos se abren en canal y el dolor traza grietas en el aire:

“Sargo e mi casa,  
sargo mardisiedo  
jasta los santos que están en los cuadros,  
la tierra y er sielo”.

Pero este dolor se torna alegría intensa y explosiva o henchida de satisfacción y felicidad en otros cantes:

“Que gustito más colmao,  
cuando te tengo a mi vera  
que si viniera la muerte,

creo que ni la sintiera”

## **f) Su valor poético y literario**

Si hay consenso en algo referente al flamenco es en su valor poético y literario. Ya en el siglo XIX, Demófilo, el padre de los Machado, se entregó en cuerpo y alma a dejarlo bien patente. Junto con él fueron muchos los intelectuales que han valorado la calidad de sus composiciones poéticas. Su estructura métrica con combinaciones clásicas en nuestra literatura como cuartetas, décimas espínelas o tercetos, ha demostrado que las composiciones del pueblo y las de quienes han compuesto desde la experiencia del mismo, no tienen nada que envidiar a escritores consagrados en nuestra historia de la literatura. Tal vez haya que empezar, como parece más razonable, por la aparición de los primeros cantes para bucear en los valores literarios del flamenco.

Parece que hay acuerdo en aceptar que los primeros cantes son los cantes a palo seco, es decir, aquellos que no se acompañan de la guitarra: la toná, la debla, la carcelera, el martinete y la saeta. Según Gerhard Steingress, la saeta sería posiblemente el lazo de unión entre los viejos romances medievales con influencia mozárabe y las tonás flamencas. La diferencia en la composición métrica es bien poca: los romances eran unas retahílas de versos generalmente octosílabos y las tonás se encargarían de fragmentarlos reduciéndolos a cuatro o cinco versos. La cumbre del octosílabo es el fandango, que a su vez es heredero del zejel. Junto con el fandango encontramos gran cantidad de cantes que nacen de él: las jaberías, rondeñas, granaínas, tarantas, mineras, etc. Las cuartetas octosílabas son la composición más seguida por la literatura popular andaluza; es la más ligera y sencilla a la hora de componer; es el vehículo ideal para que se exprese el pueblo, y ya sabemos que el flamenco pasa de ser una música popular a ser una música popularizada.

Otra composición básica a tener en cuenta en la formación de las diferentes estructuras métricas usadas por el flamenco es la seguidilla manchega, de la que procede tanto la seguriya como las sevillanas y otros cantes como la serrana.

De estas dos grandes derivaciones salen otras muchas que coinciden con estructuras métricas reconocibles en la poesía culta y en la popular: la soleá es un

trístico; la seguriya gitana es una endecha, la serrana es una seguidilla castellana; la malagueña y las cartegeneras, fandangos y granaínas son quintillas, los cantes a palo seco; el polo y la caña son cuartetos octosílabos; etc.

Pero si en sus aspectos de estructura rítmica las coplas flamencas tienen gran valor, los de contenido lírico aún son más importantes. Con respecto a esto, basta con señalar la valoración que los poetas hacen de ello. Ya Demófilo destacó el valor poético de las coplas del pueblo que se encuentran en el flamenco. Luis Montoto relata cómo Demófilo le decía refiriéndose a la poesía flamenca: “El pueblo, no las Academias, es el verdadero conservador del lenguaje y el verdadero poeta nacional”. Pero la poesía flamenca, como afirma Gerarhd Steingress (1991) no es estrictamente popular, sino popularizada, es decir, hecha no siempre por autores populares, pero siempre inspirada y orientada a lo popular, al pueblo. La poesía flamenca llega a ser valorada por los poetas de la época que componen letras inspiradas en ella, convirtiéndose estas coplas en un ir y venir del pueblo al autor culto y viceversa. Augusto Ferrán dice:

“En cuanto a mis pobres versos, si algún día oigo alguno de ellos de entre un corrillo de alegres muchachas, acompañado por los tristes sonos de una guitarra, daré por cumplida toda mi ambición de gloria y habré escuchado el mejor juicio crítico de mis humildes composiciones”.

También Bécquer muestra su admiración por estas composiciones: “lo mismo al reír que al suspirar, al hablar del amor que al exponer algunos de sus extraños fenómenos, al traducir un sentimiento que al formular una esperanza, estas canciones rebosan una especie de vaga e indefinible melancolía que produce en el ánimo una sensación a la par dolorosa y suave”. Pero los elogios más apasionados hacia las coplas flamencas los podemos encontrar en García Lorca, en la conferencia “Importancia histórica y artística del primitivo canto andaluz llamado cante jondo”, Lorca dice:

“Causa extrañeza y maravilla, como el anónimo poeta del pueblo extracta en tres o cuatro versos toda la complejidad de los más altos momentos sentimentales en la vida del hombre. Hay coplas en que el temblor lírico llega a un punto donde no pueden llegar sino contadísimos poetas:

Cerco tiene la luna,  
mi amor ha muerto.

En estos dos versos populares hay mucho más misterio que en todos los dramas de Maeterlink, misterio sencillo y real, misterio limpio y sano, sin bosques sombríos ni barcos sin timón, el enigma siempre vivo de los muertos.” (GARCÍA, 1922, pág. 3134)

Más adelante dice:

“Es (...) el cante jondo, tanto por la melodía como por los poemas, una de las creaciones artísticas populares más fuertes del mundo y en vuestras manos está el conservarlo y dignificarlo.”.(GARCÍA, 1922, pág. 3138)

Poco se puede añadir. Especialmente impresionante es esta soleá:

“Que gustito más colmao  
cuando te tengo a mi vera,  
que si viniera la muerte  
creo que ni la sintiera.”  
(JUAN TALEGA)

Una vez vistos algunos de los valores culturales que encierra el flamenco, hay que plantearse un doble servicio o servicio recíproco entre el flamenco y la escuela.

Por un lado el servicio que presta la escuela al flamenco. Entrar en las aulas supone para el flamenco, por una parte, que se amplíe el número de personas que llegan a conocerlo y valorarlo, ampliándose así el número de aficionados y aficionadas y de futuros estudiosos que lo hagan más cercano. Por otra, y dentro del campo de trabajo objeto de esta tesis, la depuración de las letras dentro del medio escolar obviando aquellas que son anacrónicas por sexistas y seleccionando aquellas que tienen valor coeducativo. Incluso se puede usar el flamenco para trabajar temas de coeducación, creando letras coeducadoras. Ya veremos algún ejemplo más adelante.

Por otro, el servicio que el flamenco presta a la escuela. Según lo explicado antes son muchos los valores que puede transmitir el flamenco. Así pues, éste puede ser un elemento de primer orden para motivar determinados trabajos que están relacionados con contenidos de algunas áreas: historia, lengua y literatura, música, etc.

Siempre han existido dudas y desconfianzas con el propósito de introducir la enseñanza del flamenco en la escuela. Todavía hoy se relaciona al flamenco con ambientes poco recomendables. Al principio, ya la prensa y muchos intelectuales de la época, se encargaron de atacarlo como algo "bajo", propio de "escoria" y "gentuza", porque se practicaba por las clases populares más humildes; siempre se le relacionó con la delincuencia, la prostitución etc. Esta herencia pesa todavía sobre el flamenco, y aunque la consideración social ha cambiado como consecuencia de su fuerte presencia en el mercado musical (gracias en parte a los nuevos flamencos), y a que los artistas cada día tienen mejor imagen, pocos son los que conocen que el flamenco es considerado como una de las músicas autóctonas más importantes del planeta. Una prueba de ello, es la petición por parte de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Cultura de que se considere Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad, que aunque haya sido fallida en el primer intento, es posible que el futuro se produzca su reconocimiento.

A pesar de todo, aunque los diseños curriculares plantean la necesidad de incluir el flamenco en la escuela, la realidad es que esto sólo sucede en contadas ocasiones, dependiendo esta situación del voluntarismo de pocos docentes que ya poseen un grado de conciencia y las más de las ocasiones una afición por él. Son varias las causas de esta situación: una, que el profesorado no tiene los conocimientos suficientes que le permitan emprender esta tarea como cualquier otra del currículo; otra, que tampoco ha recibido ningún tipo de formación para ello. En las facultades de Ciencias de la Educación no se incluye el flamenco como una necesidad, los maestros y maestras salen de las facultades sin una formación inicial que les facilite el camino.

Con respecto a la formación que se puede adquirir en los Centros de Profesorado, tampoco existe como algo importante y consolidado. Es raro encontrar algo relacionado con ello en sus planificaciones anuales. Esporádicamente se imparte un curso con este objetivo. Se trata de cursos sin ningún tipo de planificación a largo plazo, inconexos y aislados, programados en función de que exista alguna demanda que normalmente procede de un grupo de maestros y maestras aficionados, que buscan aumentar sus conocimientos sobre flamenco, y algunas propuestas didácticas de cara a llevarlo a la

escuela, pero de manera testimonial y aislada, sin pretensiones de continuidad ni una programación sólida para desarrollar en los diferentes niveles educativos.

## **6.2. EL SENTIDO DE LLEVAR EL FLAMENCO A LA ESCUELA**

En el apartado primero de este capítulo vimos los valores que posee el flamenco y que lo hacen idóneo para ser trabajado como contenido curricular en la escuela. Ahora vamos a ver de qué escuela hablamos, cuáles son las funciones actuales que cumple la escolaridad y cuál sería el marco desde el que hacemos nuestra propuesta didáctica.

### **6.2.1. La escuela como recreadora de cultura**

Desde que la escuela vino a convertirse en un bien social a la vez que en una herramienta en manos de los estados, proceso vivido a lo largo de los siglos XIX y XX, el conocimiento a impartirse en ella ha venido a ser la síntesis del conocimiento que los Estados han seleccionado y considerado idóneo para favorecer la integración social y cultural de los futuros ciudadanos/as. El compendio de contenidos a transmitir por la escuela no es más que una selección, una selección cultural que cada estado realiza y que tiene, entre otras funciones, la de fortalecer el sistema político vigente y asegurar su supervivencia. En la medida en que el sistema sea más o menos autoritario o más o menos democrático, la selección cultural o currículum pretenderá conseguir ciudadanos/as más sumisos o más participativos y críticos. En cualquier caso, la escuela siempre ha servido a las necesidades del sistema de producción y ha venido orientada a proveer de mano de obra al sistema, siendo ésta una de sus funciones esenciales desde la instauración de la “educación de masas”.

En los tiempos en los que la enseñanza sólo estaba al alcance de las élites, la selección del currículum (conjunto de saberes, destrezas, etc. a impartir limitados por la

moral religiosa), respondía a los intereses de reproducción del estatus,



contenía la selección cultural, con los logros científicos y de valores morales dominantes.

El currículum elaborado por los Estados ha venido siendo el mecanismo de cambio social no comprometedor para el sistema, ha permitido la estabilidad de los sistemas políticos con cambios perfectamente asumibles cuando no favorecidos por ellos. Esto no ha sido una labor exenta de contradicciones, vaivenes y enfrentamiento dialécticos entre los planificadores del *currículum*. Pero el resultado final es que los sistemas educativos siguen siendo la mejor herramienta para el Estado (en sistemas laicos) a la hora de ejercer el control de la ciudadanía. Es por ello que se sigue invirtiendo en él hasta donde es necesario. Nuevamente citamos a Kemmis:

“Especialmente desde la aparición de la educación de masas, los planificadores del *currículum* han tratado de transformar la sociedad mediante los cambios en los *curricula* y en la escolarización [...] Desde un punto de vista histórico general, el cambio del *currículum* ha sido contemplado en general como potencialmente transformador de la sociedad en conjunto: la escolarización se ha considerado no sólo como un medio para mantener la estabilidad social, sino también como un modo para cambiarla de forma ordenada.” (KEMMIS, 1998, págs. 110-111)

En esta situación se reconoce por los planificadores del currículum la necesidad de seleccionar unos contenidos culturales representativos y válidos para que los ciudadanos se adapten a las necesidades de los estados. No es cierto, por tanto, que la escuela sea neutral, ni que el currículum prescrito esté exento de connotaciones políticas o morales. La escuela siempre está comprometida pues el proceso de enseñanza se convierte en un mecanismo de transmisión cultural, ya que todos los aspectos del currículum inciden en la formación de los aprendices. El currículum explícito y el currículum oculto conforman una manera de intervenir en el desarrollo individual y social del alumnado. En la escuela actual, la selección que se realiza y todos los aspectos metodológicos, organizativos, espacio-temporales, etc. se planifican con objetivos claros por parte del estado, de manera que se interviene en la planificación y mejora de los que son necesarios para el sistema, y se deja de invertir y de intervenir directamente en los que considera con la prioridad que establece la supervivencia del sistema. La lista de elementos del currículum oculto que deberían ser controlados, para

los que existe diagnóstico, que se encuentran identificados y para los que existen modos, formas, técnicas de trabajo es muy extensa, lo que no hay es voluntad clara de intervención e inversión suficiente que propicie un cambio con detenimiento que permita a la sociedad y los docentes tener realmente posibilidades de hacer de la escuela un lugar de encuentro con la cultura, un lugar de realización personal y avance social. Ángel Pérez identifica en el texto que sigue un buen grupo de estos elementos que empapan el currículum implícito pasando aparentemente inadvertidos:

“En evidente que los estudiantes aprenden mucho más y mucho menos, en todo caso algo distinto, de lo que se les enseña intencionadamente en el currículum explícito. Tanto los intercambios académicos como los intercambios personales o las relaciones institucionales se encuentran mediatizadas por la compleja red de culturas que se intercambian en este espacio artificial y que constituye una rica y espesa tela de araña de significados y expectativas por la que transita cada sujeto en formación, precisamente en el periodo más activo en la construcción de sus significados y de su identidad.. Esta perspectiva cultural pretende estimular nuestra sensibilidad ante la decisiva influencia socializadora y educativa de los múltiples elementos subterráneos, tácitos e imperceptibles que constituyen la vida cotidiana de la escuela. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los intereses no confesados, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos... son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas, cuyo flujo real en el intercambio y construcción de significados es más poderoso cuanto más imperceptible.” (PÉREZ, 1998, págs. 17-18)

Con la ayuda también de este currículum oculto, la escuela se convierte en transmisora de una herencia cultural elaborada por especialistas. Tal elaboración-selección tiene que ser mucho más completa que una selección de temas de distintas asignaturas, ya que no se trata sólo de un conocimiento académico, sino también de otros elementos que, imbricados con lo académico, configuran la formación de las personas. No sólo técnicos para la fábrica o abogados o jueces; se trata ahora de formar ciudadanos que participarán en la recreación o perpetuación de la sociedad en la que viven. Esta selección cultural representativa de la sociedad no es de fácil elaboración; de hecho, no existe un criterio que satisfaga a todos los sectores que se han planteado la elaboración del currículum escolar. Al abordar esta compleja temática nos encontramos dos perspectivas, fundamentalmente: la perspectiva filosófica y la perspectiva

sociológica (BLANCO, 1994).

*La perspectiva filosófica* considera el conocimiento como algo que hay que impartir casi sin posibilidad de ser negociado, porque está elaborado por los campos de conocimiento científico y especializados, al margen de tendencias o influencias subjetivas, o de grupos de influencia social.

“Desde esta perspectiva, el objeto de búsqueda es el conocimiento válido; es decir, se trata de identificar aquellos rasgos del conocimiento que, por estar basados en característica epistemológica, le confieran objetividad y estabilidad puesto que se entiende que no están influenciados por valores o intereses de grupo social, época, etc. Y, en cuanto al conocimiento que ha de formar parte del currículum, se trata de descubrir la ‘dieta’ intelectual adecuada y equilibrada para los estudiantes. [...] Puesto que el currículum requiere necesariamente realizar una serie razonada de elecciones, si se dispone de una base objetiva sobre la que realizar las mismas nos evitaremos dejar este asunto tan importante en manos del capricho de los sucesivos grupos de poder. El cultivo de la mente es el objetivo central de la educación para los autores encuadrados en la perspectiva filosófica.” (BLANCO, 1994 pág. 237)

El conocimiento quedaría, desde este enfoque, organizado en disciplinas con un orden interno en las que se encuadran los aspectos más relevantes de cada campo de conocimiento. El aprendizaje en la escuela vendría a ser un proceso de adquisición de estos conocimientos y estaría guiado y no construido por los actores del hecho educativo.

*La perspectiva sociológica* contempla el contenido del currículum como un bloque de conocimientos cambiante porque es social; como una elaboración socio-histórica que está en continua construcción y no puede delimitarse porque es criticable y renovable, expuesta a transformaciones y negociable. Contemplan la realidad social como un producto en continua construcción en la que influyen las pugnas internas en la sociedad por la obtención del poder y del control tanto en el ámbito económico como social y cultural. Por tanto, la cultura escolar no puede encerrarse en bloques de contenidos inalterables y contruidos por unos pocos. Debe, por el contrario, ser continuamente revisada y validada. Hay seguidores de esta perspectiva que, llevados

por su orientación marxista, consideran que el currículum es un elemento de dominación en manos del poder político, que dicho poder utiliza el currículum para anular de manera sutil la adquisición de conciencia de clase de los oprimidos silenciando su cultura y legitimando el orden social como natural y eterno.

Como se puede apreciar, son dos perspectivas difícilmente complementarias por la radicalidad de sus planteamientos, en un caso se trata de planteamientos epistemológicos y en el otro de planteamientos culturales: “Mientras la perspectiva filosófica tiene como eje la naturaleza del conocimiento y averiguar cuál es el más valioso en cualquier tiempo y lugar, en la perspectiva sociológica el interés se sitúa en la relevancia del conocimiento en el presente, en sociedades concretas” (BLANCO,1994, pág. 243).

Está claro que la realización de una selección cultural que da cuerpo al currículum escolar es un problema que tiene complicadas posibilidades de ser consensuado por la diversidad de posiciones existentes. A esto hay que añadir la dicotomía entre la visión cultural etnocentrista y el opuesto relativismo radical.

*El etnocentrismo* parte de la preocupación por dotar a los pueblos de una identidad desde la que crecer como colectivo social que pretende poner en valor los aspectos positivos de su cultura ante la globalización despersonalizadora de pueblos. Una consecuencia del etnocentrismo es el rechazo de otras culturas a las que llega a considerar menos importantes o al menos no les reconoce los mismos derechos y posibilidades de desarrollo.

Por otro lado, y como reacción ante los peligros del etnocentrismo, el *relativismo radical* rechaza la supuesta validez de ninguna formación cultural que pretenda ser referente o modelo de las demás pues, desde esta perspectiva, cada una es producto de condiciones únicas e intransferibles. Esta posición afirma que no sólo es imposible realizar comparaciones de valor entre distintas culturas, sino que tampoco se pueden observar desde fuera con objetividad para realizar una valoración consecuente de la misma.

Esta visión relativista en su afán por afirmar la validez de las diferencias culturales, llega a radicalizarse en posiciones que rechazan la posibilidad de realizar una crítica de la identidad de ninguna realidad cultural. La diferencia justifica la validez de todas las características de cada cultura; éstas, bajo el principio de la defensa de la diferencia, colocan la identidad propia como realidad incuestionable. “Todo vale” pasa a ser el principio que rige su análisis.

Es una posición que invalida la crítica y el análisis de la propia cultura. Paradójicamente, llega a convertirse en una nueva posición etnocentrista, ya que parte del mismo principio de defensa irracional de lo propio. La diferencia con el planteamiento etnocentrista al que antes nos referíamos es que otorga a todas las culturas la misma coraza protectora ante la crítica y el análisis de sus características o productos culturales.

Estos dos planteamientos antagónicos pero a la vez igualmente reacios a someterse a crítica no son más que una muestra del entramado teórico actual sobre la cultura, una cultura que hoy se identifica como postmoderna. Tras el fracaso de la modernidad representado por el cambio que propició la revolución Francesa y la Ilustración, surge como contestación la postmodernidad. El imperio de la razón nos ha llevado a una situación muy alejada de la idílica sociedad de iguales que proponía.

Según Ángel Pérez, la escuela no puede llegar a marcarse un camino si no conoce con detenimiento cómo se gesta y cuáles son las características de la cultura de la sociedad en la que se encuentra. Desde esta perspectiva se hace necesario que los docentes e instituciones que están implicadas en el hecho educativo, partan de este análisis de la realidad cultural y sus influencias en el currículum.

Según Ángel Pérez, la postmodernidad surge como reacción ante el fracaso del pensamiento moderno. Sobre los desastres a los que la modernidad nos llevó. El mismo autor, recogiendo los planteamientos ante este tema de Enrique Gervilla, enumera algunos de los acontecimientos históricos:

“En el siglo de la consolidación definitiva de la racionalidad, la modernidad, tan orgullosa y segura del poder de la razón y de la esperanza

de felicidad, ve frustrados sus proyectos ante acontecimientos históricos tan desprovistos de razón como: las dos guerras mundiales; Hiroshima, Nagasaki; el exterminio provocado por los nazis; las invasiones rusas de Berlín, Praga, Budapest, Polonia; Las guerras de Vietnam y del Golfo Pérsico; la crisis de los Balcanes: Croacia y Serbia; el desastre de Chernobyl; el hambre; el paro; la emigración; el racismo y la xenofobia; la desigualdad norte-sur; las políticas totalitarias; la destrucción de alimentos para mantener los precios; la carrera de armamentos; las armas nucleares, etc., etc.”(PÉREZ, 1998, pg.22)

A esta larga lista habría que añadir que detrás de todas estas calamidades sociales lo que hay es la acentuación del valor de la razón frente a otras formas de conocimiento, frente a otras formas de experiencias que aportan elementos rectores de nuestras actitudes, de nuestras iniciativas y proyectos de vida. La sensibilidad, los sentimientos, la empatía, son borradas del mapa, de las cualidades útiles de las personas, por la todopoderosa razón. Ángel Pérez plantea que no es lo mismo la razón usada como una apisonadora, que avanza sin descanso, incapaz de mirarse a sí misma reflexionando sobre lo andado y sus consecuencias, y la razón con la propiedad de la reflexividad:

“La reflexividad es la capacidad de volver sobre sí mismo, sobre las construcciones sociales, sobre las intenciones, representaciones y estrategias de intervención. Supone la posibilidad o mejor la inevitabilidad de utilizar el conocimiento a medida que se va produciendo para enriquecer y modi,

situación de enfrente, la búsqueda de otras posibilidades aparentemente no tan razonables pero posibles y menos traumáticas, la capacidad de ahondar en lo positivo que da el uso y la costumbre del cuidado de los demás, el agotar todas las alternativas aunque aparezcan en principio menos razonables o posibles antes de actuar con la fuerza ante un conflicto, etc. Estos son considerados subjetivos, inconsistentes, alejados de la firmeza y seguridad de la razón. Adjudicados a la feminidad por su carácter natural. Los anteriores adjudicados a la masculinidad que representa la razón civilizadora frente a los femeninos.

Es cierto que la lógica y la razón pueden abarcar cualquiera de estos elementos si se para frente a ellos hasta identificarlos, pero la consideración de la razón como herramienta sagrada es lo que la ha invalidado, considerarla como el comodín para jugar todas las partidas, para resolver todos los problemas, para no tener en cuenta más argumentos ni pruebas, ni experiencias, ni valores.

Pero ahí no acaba todo, los planteamientos modernos ilustrados, de los que hemos tratado, una vez que mostraron su incapacidad para ser referentes de una forma de desarrollo social justo e igualitario, han quedado, en parte, superados por los planteamientos postmodernistas. Ángel Pérez, llevado por la necesidad de identificar la cultura en la que se desarrolla y que contextualiza la tarea de la escuela, ha desmenuzado, diseccionado, mostrando lo esencial de la postmodernidad y nos muestra cómo ha llegado a superar algunos de los errores cometidos por la modernidad. Según Ángel Pérez, la postmodernidad ha declarado el desfundamento de la razón, ha denunciado el etnocentrismo, ha propugnado la descentralización, la autonomía y la diversidad, la globalización, la aldea global, etc. Pero también ha acompañado cada una de estas críticas de elementos y planteamientos nuevos, de elementos que dan una visión global de la postmodernidad claramente deficitaria y potencialmente más desintegradora desde el punto de vista social. Estos otros son: la sobrevaloración de la estética sobre la ética, el pragmatismo como forma de vida y de pensamiento, el desencanto y la indiferencia que acentúa la libertad individual y el todo vale, la prevalencia de la ley del mercado, que ha propiciado el resurgimiento del localismo, los nacionalismos y los fundamentalismos.

En definitiva y según nos expone Ángel I. Pérez, existen dos contradicciones en el pensamiento postmoderno. Una es la afirmación de la carencia absoluta de fundamentación del pensamiento racional. Es decir, la razón pasa de ser la herramienta básica de interpretación y farolillo que alumbra el camino, a estar inhabilitada para todo. Como plantea Ángel I. Pérez, “Cuando plantea que rechazar toda posibilidad de pensamiento fundacional de la realidad social es no sólo inútil en la práctica sino también filosóficamente inconsistente. Para rechazar la existencia de razón, tenemos que utilizar las herramientas de la razón”. Habrá que localizar los vicios adquiridos en el uso de la razón, habrá que reflexionar sobre cómo y cuándo pervierte el uso de la herramienta, habrá que bajarla del pedestal en el que se colocó y obligarla a trabajar junto a otras herramientas también válidas para sumar criterios, pero invalidarla supone la negación de una posibilidad que también aporta posibilidades de desarrollo, si como se dijo antes, se utiliza con su capacidad reflexiva.

La segunda contradicción del pensamiento postmoderno a la que se refiere Ángel Pérez es su relativismo absoluto. Según palabras del autor:

“La segunda contradicción, estrechamente relacionada con la anterior, hace referencia a la afirmación del absoluto relativismo cultural. A mi entender, la crítica postmoderna, en defensa de la identidad de las diferentes culturas y de una concepción más flexible y pragmática del ser humano, llega con frecuencia a proponer y ensalzar el relativismo más absoluto y grosero, que afirma la irreductibilidad de las diferencias culturales, incluso para el conocimiento, lo que conduce a la defensa de la inconmensurabilidad e incomunicación, y en consecuencia al relativismo ético del todo vale y nada puede proponerse como mejor.” (PÉREZ, 1998, pág 31)

Ante esta maraña de planteamientos que en algunos puntos se solapan llegando a crear la ilusión de reconciliación y síntesis, y que en otros se muestran tan distantes que parece imposible llegar a un consenso, el papel de la escuela y el currículum ideal válido universalmente es prácticamente un *desideratum*. Sin embargo, cada día los maestros y maestras sentimos la necesidad de tener referencias válidas e ilusionantes para poder desarrollar nuestro trabajo con un mínimo de dignidad y confianza en su validez y bondad.



Perseguimos un modelo de escuela que no encorsete la cultura que se desprende de los logros científicos y los presente como algo a aprender tal y como se muestran. Pero lo que acontece en la escuela es más importante por los procesos, que por los productos acabados. Es algo más amplio y complejo.

“Podría decirse que el conocimiento escolar siempre hay que entenderlo en su relación con el conocimiento cultural; pero es distinto porque tiene otros contextos de producción, desarrollo y difusión. Y porque tiene, también, un sentido, una función y una utilidad distinta y específica. [...] En definitiva, se trata de poder analizar el conocimiento escolar como una reelaboración del conocimiento cultural del que deriva y no como una simplificación del mismo, de tal forma que el papel de los agentes educativos pueda verse como de creación de ese producto cultural y no como una labor puramente técnica.” (BLANCO, 1994, pág. 261)

Esa labor de creación la expresa excepcionalmente Lawrence Stenhouse:

“El objetivo primordial de la educación planificada debe ser introducir al individuo en la cultura de manera que se refuerce su individualidad y creatividad. [...] En pocas palabras la educación debe servir para que el individuo aumente su libertad para crear y desarrollar ideas. El hombre sabio de la tribu es el que se ha hecho a sí mismo maestro de su saber y se dedica a conservarlo; el hombre sabio del mundo civilizado es quien, habiendo dominado su saber, lo somete a crítica y lo convierte en innovador: Einstein, Picasso, Bertrand Russell. Éstos son ejemplos distinguidos, pero incluso en niveles más humildes, el hombre bien educado disfrutará de una libertad y una originalidad reforzadas.” ( STENHOUSE, 1997, pág. 37)

Pero se puede matizar más orientando ese ejercicio de libertad y originalidad con una intencionalidad sobre el tipo de ser social que pretendemos en la escuela, así lo expresa Ángel Pérez:

“La biografía particular de cada individuo es responsable de los matices diferenciales que singularizan cada proceso de socialización y que provocan la construcción de identidades personales bien diferentes a pesar de la pretendida homogeneidad cultural. La socialización no puede

entenderse, por tanto, como un proceso mimético de reproducción cultural que genera ejemplares clónicos del modelo que legitima la colectividad cultural. [...] La educación es una apuesta a favor del individuo reflexivo, capaz de cuestionar la validez de los influjos recibidos, de interrogar el sentido antropológico y funcional de los esquemas de pensamiento y actuación que ya ha construido en los procesos de socialización, y de experimentar y evaluar, de forma independiente y creativa, la bondad de sus proyectos de intervención”. ( PÉREZ, 1997, págs. 24-25)

Esta visión de un individuo autónomo, crítico y reflexivo cuenta con el perfil adecuado para propiciar cambios sociales que transformen la sociedad en sentido más justo e igualitario.

“La primera tarea de la educación consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permita comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales (histórica, social, económica, cultural y políticamente): y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les permita participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. Para conseguirlo, la escuela socialmente crítica ofrece a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles, implica a la comunidad entera en el trabajo de la escuela y rechaza las barreras burocráticas que separan la vida y el trabajo de la escuela de la vida y el trabajo de la sociedad. Motiva a los estudiantes hacia la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción. La educación socialmente crítica trata de modelar formas de vida social racionales, justas y facilitadoras, para trabajar contra la ideología dominante contemporánea.” (KEMMIS, 1988, pág. 125)

Ampliando más el abanico que da cobertura a estos planteamientos de los autores/as citados antes, Ángel Pérez señala que las funciones que tiene que realizar la escuela son tres: Por un lado una *función socializadora* que se encarga de propiciar que el alumnado tenga conocimiento, contacto, identificación y relación con otros individuos que a la vez son parte de grupos con características homogéneas, es decir, conocer la multiplicidad y variedad de personas-grupos humanos con los que coexiste y aprender a hacerlo.

Por otro lado la escuela tiene una *función instructiva*, es decir, debe conseguir que el alumnado tenga destrezas, conocimientos, herramientas que le permitan perfeccionar los procesos espontáneos de socialización. A más cultura mayor capacidad de acceder al mercado laboral, a las plataformas de crecimiento cultural y de formación personal. En un mundo cambiante el individuo debe tener mecanismos de adaptación a los nuevos cambios que se plantean no sólo en el medio laboral.

Por otro lado la escuela debe compensar los déficit socio-culturales y económicos que dejan fuera de juego a quienes no disponen de posibilidades para avanzar de la misma manera que se instituye:

“La transmisión del conocimiento disciplinar no logra provocar el espíritu emprendedor y la aventura del saber como proceso de búsqueda nada más que en una élite de privilegiados que ya en su vida familiar utilizan con frecuencia las herramientas el conocimiento científico y de la cultura crítica en los intercambios cotidianos. Para la gran mayoría de los individuos que viven inmersos en una red de intercambios simbólicos saturados de la cultura de masas, la mera transmisión del conocimiento disciplinar supone una distancia insalvable respecto a los intereses, expectativas y posibilidades de comprensión, que les impide construir cultura experiencial propia con aquellas herramientas tan lejanas y aquellos códigos tan extraños e irrelevantes. Ante la imposibilidad de construir de forma significativa y relevante los estudiantes cortocircuitan los procesos utilizando la memoria u otras estrategias útiles, incluida la copia y el engaño, para resolver las exigencias académicas.” (PÉREZ, 1998, pág. 275)

Por último la tercera función de la escuela es la *función educativa*. Y como dice Ángel Pérez esa función educativa no consiste sólo en lograr servir de mediación en el proceso de socialización o/y servir de mediación en la adquisición del bagaje de conocimientos críticos que contienen las artes, la ciencia y los saberes populares. La verdadera función educativa sólo se consigue cuando se produce reconstrucción reflexiva del conocimiento experiencial. Sobre esta necesidad última nos explica el autor lo siguiente:

“El esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos de la cultura puede que no provoque en absoluto la reconstrucción de los modos de pensar y sentir de los estudiantes, sino sólo el adorno académico

externo que se utiliza para resolver con relativo éxito las demandas y exigencias de la tarea escolar. Cuando la escuela solamente provoca aprendizaje académico de contenidos vitalmente indiferentes, que se aprenden para aprobar los exámenes y olvidar después y no estimula su aplicación consciente y reflexiva en la vida cotidiana, su tarea no puede denominarse, a nuestro entender, educativa, sino socializadora o instructiva. Si los conocimientos científicos o culturales no sirven para provocar la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia de los alumnos y alumnas, pierden su virtualidad educativa. Si la escuela se convierte en una simple academia de cuatro o cinco horas diarias, dedicada a garantizar el aprendizaje de los productos del conocimiento ajeno, empaquetado en unidades didácticas en el menor tiempo posible, no es probable que provoque la enriquecedora aventura de las vivencias intelectuales.” (PÉREZ, 1998, págs. 257-258)

Ante este reto no es válida la escuela que tenemos, y Ángel Pérez dice que el modelo más adecuado para conceptualizar estos procesos que lleven a la reconstrucción consciente de la cultura intuitiva y experiencial de los estudiantes, es el modelo de comunicación humana, por ser interactivo, ecológico y heurístico. Así lo explica el autor:

“La comunicación humana es un complejo proceso de intercambio de significados, de representaciones simbólicas que se refieren a todos los ámbitos de la realidad objetiva y subjetiva, desde los artefactos a los valores, intereses y expectativas. La comunicación humana requiere un compromiso de participación en la interacción y se desarrolla a través de múltiples caminos y códigos verbales y no verbales conscientes e inconscientes. Todos ellos son imprescindibles para comprender la complejidad y multidimensionalidad de los procesos de intercambio simbólicos. La enseñanza educativa puede entenderse, pues, como un proceso de comunicación humana que tiene la intencionalidad de provocar la reconstrucción y el enriquecimiento consciente de las formas de pensar, sentir y actuar que el estudiante ha incorporado a su cultura experiencial.” (PÉREZ, 1998, págs. 276-277)

En estos textos de los autores/as que hemos citado hallamos toda una proclama del sentido de la escuela, del objetivo primordial de la escuela. Una escuela que está lejos de obedecer a grupos de presión o a Estados, una escuela al servicio del individuo

como ser indispensable para una sociedad de iguales. Una escuela para recrear la cultura; una escuela que, tomando la cultura que le llega dada como experiencia de los alumnos/as, sepa dar herramientas e iniciativas al alumnado para que sean capaces de recrearla, sirviéndose de ella para el desarrollo personal y social.

En ese marco y bajo esa idea nos planteamos la introducción del flamenco en la escuela. Es para esa escuela para la que proponemos la introducción del flamenco en el currículum como herramienta de relación con la cultura más cercana, pero sin caer en el egocentrismo cultural de entender que “como ésta, ninguna cultura”. Y proponemos esta introducción del flamenco en la escuela desde la transversal “Cultura Andaluza” porque la actual legislación permite este resquicio, pero podría haber sido desde cualquier otro corpus de conocimiento.

Más aun, con la introducción del flamenco pretendemos, en nuestra propuesta, dar cabida en el currículum a otra transversal que es en definitiva el corazón de toda la tesis doctoral: la coeducación, es decir la educación para la igualdad de género. Imbricación en la praxis escolar, en la cotidianidad de la escuela, del flamenco y la coeducación. Aquí se cierra el círculo de este trabajo; desarrollar mecanismos de defensa ante la alienación que les permita a través de la reflexión y la acción, aportar nuevas claves de relaciones y organización que den paso a una sociedad más igualitaria y justa, en la que las personas puedan desarrollarse plenamente sin ningún tipo de discriminación o subordinación entre ellas. En esta ocasión por motivos de género.

Las consideraciones anteriores indican que hay que atender con mucho cuidado todo aquello que acontece en la escuela, que debemos optar por clarificar qué tipo de intervención desarrollamos en ella. Este no es el espacio más adecuado para tratar un tema tan amplio y complejo, pero ha de quedar manifiesto que es desde el supuesto de la no neutralidad escolar desde donde vemos necesario trabajar con contenidos de coeducación y a través del flamenco como herramienta didáctica y de desarrollo cultural.

En la escuela actual, a pesar de los vicios heredados en el sistema educativo, los docentes podemos intervenir adaptando el currículum según las necesidades que detectemos. Podemos trabajar por un currículum que ayude a liberar a los individuos y

que les dote de mecanismos de defensa ante la alienación y manipulación que es consustancial a cualquier sistema político.

Desde ese enfoque transformador es desde el que creemos importante introducir el flamenco en la escuela y, sobre todo, el flamenco como herramienta de las áreas transversales. Bien es verdad que el trabajo sobre las áreas transversales, al no disponer de tiempos reglados en el horario, queda pendiente de la voluntad de los docentes. Lamentablemente, gran parte del profesorado carece de experiencia, de formación, de conciencia suficiente para trabajar con sistematización y coherencia estas áreas. Medio Ambiente, Educación para la Paz, Cultura Andaluza, Coeducación, etc. quedan así relegadas a intervenciones puntuales.

De todas las transversales Coeducación es la que menos y la que peor se trata. Sin embargo, las asignaciones de género atañen a toda la población escolar (niños y niñas). Los efectos educativos del sistema patriarcal llegan de manera distinta a niños y niñas, pero en ambos casos generan efectos perversos para el desarrollo de la personalidad y el autoconcepto individual y social (más adelante trataremos el contenido del concepto coeducación).

Por ello es fundamental que, dado que el flamenco guarda en sí muchas relaciones con los problemas de género, convirtamos el flamenco en un elemento didáctico de primer orden para trabajar contenidos coeducativos. Y ello redundará en un intercambio de beneficios. Por un lado, el flamenco se prestigia ante el alumnado y la sociedad al estar valorado como contenido educativo. Así también se va eliminando el viejo prejuicio que lo relaciona sólo con el lumpen social, la prostitución, el alcohol, ... y lo sitúa en un lugar de privilegio ante la sociedad.

Por otro lado, el sistema educativo gana una magnífica herramienta para desarrollar trabajos en torno a la transversal coeducación y otras que nos proponamos. Y a la vez es dado a conocer al alumnado con todos los beneficios educativos que lleva aparejado también como parte de la Cultura Andaluza.

### **6.2.2. El flamenco en la transversal “Cultura Andaluza”**

Los diseños curriculares de la Junta de Andalucía reconocen al flamenco como parte muy importante de la transversal *Cultura Andaluza*.

Que se recoja como transversal tiene la potencialidad de poder ser tratada como una materia sin espacio ni tiempo concreto, es decir cada maestra/o puede hacer una programación de sus áreas (sean las que sean) e incluir en esta programación el flamenco. Sin embargo, la realidad es que al igual que todas las demás transversales, dependen más de la voluntariedad del profesorado que de situaciones reales de concreción. Con tanta materia, con tanta obsesión por el rendimiento académico en el almacenaje de currículum clásico (lenguaje, matemáticas, etc), las áreas transversales se quedan fuera, sobre todo porque además existen menos materiales para llevarlas a la práctica, y la formación del profesorado es muy pobre, por no decir inexistente. De todas las transversales el flamenco dentro de Cultura Andaluza es la menos trasladada a clase.

Como decíamos, los diseños curriculares recogen el flamenco en sus textos. Vamos a ver en qué forma, haremos un repaso a los textos oficiales en Infantil, Primaria y Secundaria:

En la Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil, editado por la Junta de Andalucía; el tomo dedicado a Temas Transversales dedica a Cultura Andaluza un apartado en el que se recogen algunos aspectos del flamenco. Reproducimos a continuación el texto:

“Abordemos ahora la **expresión musical**. Realizarnos propuestas y puntos de vista parecidos a los expuestos para la expresión plástica. Pero aquí tenemos que recalcar sobre todo la importancia que este tipo de manifestación adquiere en nuestra comunidad y su capacidad como aglutinante cultural. Nos estamos refiriendo sobre todo al flamenco, manifestación en la cual todos los andaluces nos reconocemos.

Sobre el tratamiento de la música Andaluza en la etapa educativa infantil hemos de hacer algunas breves sugerencias. La primera y primordial es que el tratamiento didáctico en estas edades ha de ser para que la música sea gozada y sentida. Luego, si se quiere, cantada y asumida. Creemos posible comenzar por canciones infantiles del entorno. canciones tradicionales y del folklore popular andaluz, y también por las formas más

accesibles y sencillas del flamenco: cantes de trilla, nanas, bulerías, romances, sevillanas, fandangos, etc ”. (pág. 78)

En el Diseño Curricular de Cultura Andaluza de Primaria el flamenco queda recogido como área transversal que debe empapar el currículum de las diferentes áreas, pero lo trata especialmente en el área de Educación Artística. En el desarrollo de su texto dice:

“Es necesario señalar la importancia que tiene la enseñanza del arte flamenco en la escuela. Es tan cotidiano, tan nuestro, tan expresivo de nuestro sentir, que se cae con facilidad en la tentación de pensar que los niños y niñas andaluces lo entienden y valoran espontáneamente, sin necesidad de ninguna estrategia didáctica. Nada más lejos de la realidad. La presencia del flamenco en la enseñanza, basada en los abundantes estudios históricos, literarios, musicales, etc, que sobre él existen, y en publicaciones institucionales de carácter didáctico, a las que más adelante se hace referencia constituye una necesidad insoslayable y un reto para el profesorado andaluz. Esa necesidad viene subrayada por el hecho, de que el flamenco, además de tener unos valores musicales, artísticos y literarios intrínsecos, es un medio de expresión del pueblo andaluz; son dos vías de acercamiento que van unidas y que exigen un tratamiento metodológico adecuado para su enseñanza.

La escuela no puede permanecer al margen de algo tan vivo y tan nuestro, y, por lo tanto, tan cercano al alumno. El flamenco es un conjunto de formas de expresión cultural de características multiformes que incide sobre los diversos grupos sociales de nuestra Comunidad. Pero el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de considerar factores que, en una propuesta escolar, se han de encontrar sumidos en un concepto amplio de currículum culturalmente contextualizado. En primer lugar como núcleo de conocimiento y experiencia a través de sus aspectos formales y estructurales, de su historia, su presente y su futuro como forma de expresión en la cultura de Andalucía, pero como vehículo de aproximación a conocimientos relacionados con otras áreas y que hacen referencia a sus aspectos expresivos, musicales, lingüísticos, sociales y culturales.” (RUIZ, (1992), págs 18-19)

Y por último en la Colección de Materiales Curriculares para Secundaria que edita la Junta de Andalucía, en el tomo dedicado a Cultura Andaluza recoge no sólo un espacio donde ubicar el flamenco (las hablas andaluzas), también hace un buen número



de propuestas de actividades relacionadas con este tema de las hablas andaluzas, Reproducimos el texto en el que se encuadra el flamenco en un espacio propio, y eludimos reproducir las actividades para no extendernos más:

“ Es cierto que han existido y existen relaciones mutuas e influencias entre el andaluz, el flamenco y el caló, pero no es menos cierto que pertenecen a subsistemas de lenguaje diferentes. Por una parte, “el contacto entre lo gitano y lo andaluz es evidente y su presencia en costumbres, fiestas y diversiones innegable” (Roper, 1978). Pero esta influencia gitana sobre las costumbres y el lenguaje sobrepasa lo andaluz y afecta a todos los españoles. Además, en estos intercambios y trasvases el caló ha sido el perjudicado. Los gitanos pasaron por una situación de aculturación y lo que viven entre nosotros se expresan según la fonética andaluza y han aceptado incluso el léxico, aunque mantienen un buen número de elementos léxicos del caló. Son muy pocos los gitanos que hablan caló. Pese a todas las relaciones existentes entre caló, andaluz y flamenco, la cultura andaluza y la gitana son muy diferentes. Desde un punto de vista diacrónico, el caló es un **dialecto indostánico** y no tiene apenas parentesco con el andaluz, dialecto castellano. Esta es la expresión de la forma de ser de un grupo minoritario y no de todos los andaluces. **El flamenco**, como dice Roper (1984), **es un subsistema de lenguaje especial**. La esencia del flamenco radica en ser un arte y un lenguaje híbrido, mezcla de gitano y andaluz. Estudios diacrónicos y etimológicos del léxico flamenco confirman el hecho de que gran parte de él pertenece al léxico andaluz, con una aportación muy importante y característica del caló. Ahora bien, en la actualidad no existen en el flamenco límites precisos entre andaluz y caló. En el flamenco se da hoy una simbiosis musical y lingüística que nos lleva a entender el término flamenco como sinónimo de gitanoandaluz, como participante de las posibilidades expresivas del andaluz y del caló. En definitiva, el lenguaje empleado en el cante flamenco se atiene a las características fonético-fonológicas de la pronunciación andaluza y en cuanto al léxico, utiliza un bagaje de palabras que, o son desconocidas en castellano o, si se usan en él, son préstamos del flamenco, en el que tienen acepciones particulares. El lexema ‘**cante**’ tiene un sema específico perteneciente al flamenco que no tiene el lexema canto. Lo mismo ocurre con **cantaor, bailaor y tocaor**. Éstas y otras muchas palabras (soleares –soleá–, seguiriyas...) constituyen un subsistema léxico especial que requiere una ortografía peculiar, ya que el valor expresivo de las coplas o de algunas palabras radica muchas veces en su peculiar grafía. Adaptar estas palabras a la ortografía castellana supone romper la riqueza sémica y expresiva que poseen. Es limitar la riqueza

semántica y expresiva que el flamenco aporta al español y crear interferencias semánticas entre términos que pertenecen a distintos niveles de lenguaje. Es evidente que estas particularidades gráficas son convenientes para el flamenco. El andaluz, al margen de su posibilidad de transcripción fonética, como modalidad lingüística del español tiene su propia ortografía. Así queda claro que no se puede identificar lo flamenco y el lenguaje flamenco con lo andaluz y las hablas andaluzas”. (Materiales Curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria. Cultura Andaluza, 1995, pág.40)

Como vemos, no hay ningún inconveniente para que el flamenco entre en la escuela en cualquiera de sus niveles. Que sea recogido como un valor, no puede más que dar confianza al profesorado para emprender la tarea de iniciarse con estos contenidos, las posibilidades son mucho mayores de las que en los textos oficiales se proponen como ejemplos.

El flamenco es un enlace con lo cercano, lo conocido, lo propio. Es parte de ese medio cercano desde el que es más motivador emprender la tarea de conocer. En educación el conocimiento del entorno es el primer escalón para ir subiendo una compleja escalera que lleva a entender y compartir la cultura propia y, progresivamente, las demás, incluidas las más lejanas. Esa potencialidad de ser algo que se encuentra en la realidad más cercana lo convierte en un elemento pedagógico de primer orden.

Además de lo expresado con anterioridad, tengamos en cuenta tres aspectos esenciales. El primero, que los componentes básicos del flamenco -baile, música y poesía- son medios privilegiados para asegurar el interés del alumnado. El segundo, que por su capacidad de comunicación, por su facilidad para llegar a las personas, es un elemento didáctico valiosísimo. Y el tercero, que el flamenco es parte importante de nuestra cultura, es parte de nuestra propia identidad. Por todo ello ha de estar presente en las aulas andaluzas.

### **6.3. INICIATIVAS DOCENTES PARA LLEVAR EL FLAMENCO A LA ESCUELA**

La introducción del flamenco en la enseñanza obligatoria ha contado con iniciativas de maestros y maestras desde hace ya más de 20 años. Muchas de ellas han quedado reducidas a experiencias que trascendieron el ámbito escolar o local en el que se desarrollaron, pero otras sí han trascendido su propio entorno, han salido a la luz y se han hecho públicas. Justo es que hagamos un repaso a estas iniciativas.

En 1977, Alfredo Arrebola inicia la experiencia del Aula de Flamencología de Málaga. Tres años después, interviene en el Congreso de flamenco que se desarrolla en Fuengirola defendiendo la inclusión del flamenco en el currículum escolar. En aquella época la propuesta suscitó un gran revuelo entre los aficionados al flamenco. En 1984 aparece en la revista Candil una editorial reivindicando “escolarizar el flamenco”. Y en mayo de 1986 se desarrolla el primer Curso de Iniciación al Cante Flamenco para Enseñantes que, con el patrocinio de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, había organizado con carácter experimental El Seminario de Estudios Flamencos de la Escuela Universitaria de Magisterio de Sevilla. El curso ofrecía unos contenidos informativos y vivencias flamencas a través de actuaciones de profesionales. Durante la clausura del curso, el consejero de Educación, Manuel Gracia y el director general de Promoción Educativa, Antonio Rodríguez Almodóvar, se comprometieron a que, si estaba en sus manos hacerlo, se organizarían cursos de similares características en cada una de las provincias andaluzas.

En ese mismo año, José Luis Buendía López desarrolló una ponencia en el XIV Congreso de Actividades Flamencas de Hospitalet, en la que defendía la inclusión del flamenco en las escuelas desde las áreas curriculares, pero además mostraba su preocupación porque la inclusión del flamenco en la escuela se hiciera desde metodologías participativas huyendo del trabajo memorístico. De igual manera aseguraba que “el flamenco permite examinar la historia a través de muy diferentes hitos, sacar consecuencias críticas de ellos y, en fin, analizar un lenguaje, el de nuestro pueblo; de todo ello hemos de sacar el mayor partido posible”.

En el mismo sentido, de defensa de la inclusión del flamenco en la escuela se expresaba Caty León (1988, pág. 35) advirtiendo que “se trata de convertirlo no en una

`isla`, sino en un centro de interés del que irradian elementos cercanos al alumno que puedan servir de puente para lograr, cuando menos, el sentimiento y, posteriormente, el conocimiento”.

Ese mismo año, 1988, Calixto Sánchez junto a José Luis Navarro García crean unos materiales (“Aproximación a una didáctica del flamenco”) que edita la Junta de Andalucía. En ellos se introducía el flamenco en la escuela a través del estudio del compás de los cantes. Tras esa publicación, Calixto Sánchez recorrió toda Andalucía impartiendo cursos de formación para los CEPs. A raíz de esa experiencia se organizan, en los años 90, los Seminarios de Profundización en Didáctica del Flamenco. Estos seminarios se estructuraban como unas jornadas que duraban en torno a 4 días y se convocaban cada año en diferentes provincias, abiertas a todo el profesorado andaluz. Desde entonces hasta hoy pocas iniciativas tan coordinadas y sistematizadas se han producido en este campo.

Estas son las primeras iniciativas que se desarrollan en el campo escolar. Podemos recoger como ejemplo actual la experiencia que viene teniendo lugar en Arcos de la Frontera. Allí, un grupo de maestros/as llevan cuatro años convocando el Concurso Andaluz de Letras Flamencas; la organización corre a cargo del grupo de trabajo Nuestro Flamenco, del CEP de Sierra de Cádiz y la peña Nuestro Flamenco, cuyo presidente es Francisco Garrido Oca, que lleva 30 años trabajando el romancero típico de Arcos en el aula. Otra realidad en este campo son las Jornadas de Didáctica del flamenco que se celebran en algunas provincias andaluzas. Las de Jaén y la de Granada, dirigidas por Víctor Vázquez, van ya por la tercera edición.

Como puede apreciarse, las iniciativas van en aumento. En paralelo a las experiencias citadas, otros/as hemos trabajado y usado el término “didáctica del flamenco” con el mismo contenido, refiriéndonos a la escuela y a la forma de introducir el flamenco en ella. Sin embargo, últimamente el contenido de “didáctica del flamenco” se identifica más con el campo de la enseñanza de las técnicas para aprender a cantar, bailar o tocar la guitarra que con el de introducirlo en la escuela. Las primeras Jornadas Didácticas de Flamenco de Granada, se organizaron teniendo como referencia la escuela. Empero, la mayor parte de los contenidos de ponencias y actividades que allí se desarrollaron tenían más que ver con la didáctica en el sentido de aprender a cantar,

bailar o tocar que con la interpretación de trabajar el flamenco en la escuela. Estuvieron allí representantes de Cristina Heeren, El Centro Andaluz de flamenco, etc. Magníficas jornadas aquellas, pero no atinaron con el contenido real de los objetivos que los organizadores pretendían. Afortunadamente, las segundas jornadas fueron más coherentes con ello. Jornadas que, por cierto, tuvieron un gran éxito, igual que lo han tenido las terceras celebradas en mayo del 2006.

En Málaga, a raíz de la publicación de mi trabajo “El flamenco y los valores: una propuesta de trabajo escolar”, impartí cursos durante tres años por encargo de los CEPs de la provincia. Sucedió que se agotaron los materiales editados al término de los mismos. En otras zonas de la provincia, así como en las demás provincias, se han organizado también cursos de este tipo gracias a la existencia de algún maestro aficionado y/o perteneciente a alguna peña. Un ejemplo de ello es el maestro de escuela y crítico de flamenco Paco Valero Vargas.

Hay que reseñar, también, que existen seminarios y grupos de trabajo que desconocen la existencia de los demás y que no tienen nada en común, pues no existe coordinación entre ellos, puesto que la mayoría de las iniciativas han ido surgiendo sin una planificación seria, sin un trabajo elaborado para los planes de formación del profesorado. Ninguna institución se ha tomado en serio este tema.

La iniciativa de mayor envergadura en el campo de los CEPs a nivel andaluz tuvo lugar a lo largo de los meses de octubre y noviembre de 2005 en la provincia de Málaga. Con motivo de la primera “Bienal”, Málaga en Flamenco, Paco Valero Vargas y yo mismo dirigimos el Primer Curso Interprovincial de Málaga que fue impartido simultáneamente en cuatro de los cinco CEPs de la provincia. Nunca se había organizado algo tan importante en ninguna provincia andaluza: un único programa para los distintos CEPs y un grupo de ponentes de distintas provincias que exponían las experiencias más representativas de los diferentes niveles educativos, y tuvo una gran acogida.

Si a nivel de adultos los cursos suelen ser exitosos cabría preguntarse si lo serían también para escolares. Pues bien, a nivel de escolares es exitosa la fórmula que alterna información explicativa con audición musical y ejecución en vivo de cantes. Con

motivo de la Bienal mencionada tuve la experiencia de impartir varias charlas ilustradas con cantes de Málaga que yo mismo interpretaba acompañado a la guitarra de Gabriel Cabrera. Estas charlas ilustradas, subvencionadas por la Diputación Provincial, se impartieron a alumnado de primaria y secundaria de distintos pueblos de Málaga. Fue un éxito pues los centros educativos siguieron demandando a la Diputación su repetición.

La organización de cursos de “Didáctica del Flamenco en la Escuela” por parte de la Universidad Internacional de Andalucía en las sedes de La Rábida en el año 2001 y en Baeza en el 2003 y en La Cartuja de Sevilla (2005) (los tres dirigidos por quien esto escribe) han sido otras iniciativas de importancia.

En el verano del 2004, desde la Fundación General de la Universidad de Málaga, y dentro del ámbito de flamenco-escuela, se celebró un exitoso curso, “El arte flamenco en los umbrales del siglo XXI. Una visión actual”, dirigido por el profesor Francisco Valero Vargas.

Hay que destacar la puesta en funcionamiento del primer curso de doctorado de flamenco dirigido por la doctora Cristina Cruces en la universidad de Sevilla. Esto supone un hito en la historia al ser el primer gran reconocimiento oficial serio de la Universidad hacia el flamenco como elemento importante del currículum.

También en la universidad, en esta ocasión en la de Granada, el profesor de etnomusicología Miguel Angel Berlanga imparte la asignatura “Flamenco y músicas del mediterráneo”, dentro de la especialidad de Historia y Ciencias de la Música. Se trata de una asignatura optativa de seis créditos. Este profesor dirige una página Web que contiene un trabajo interesantísimo.

Por otro lado, también en el ámbito universitario hay que destacar las cátedras de flamencología: la de Jerez, que no tiene ligazón administrativa ni relación institucional legislada y la Cátedra de Flamencología de Córdoba, dirigida por Agustín Gómez que sí la tiene con la Universidad de Córdoba.

Pero si enumeramos estos eventos sin analizar en conjunto la situación del flamenco en el sistema educativo, podemos llegar a la conclusión de que el tema tiene buenas perspectivas de desarrollo. Lamentablemente no es así, pues no hay suficientes materiales que permitan animar al profesorado a la aventura de trabajar el flamenco en clase. Los materiales que se han ido editando por parte de la administración, (por parte de editoriales privadas no existe nada) están centrados, en su mayoría, en el conocimiento del flamenco desde la información de los palos, el baile, la guitarra, e informaciones sobre su historia, los artistas, la métrica, las zonas de influencia, etc., pero son muy pocos los materiales que sirven como unidades didácticas de aplicación en el aula. Casi inexistentes los dedicados a flamenco y coeducación. Algunos de estos materiales, sólo han visto la luz en una provincia y tras haberse agotado, no han sido reeditados porque no suscitan ningún interés para la administración educativa.

Los materiales que se han editado y que existen actualmente, salvo alguno que yo desconozca, son los siguientes:

FERNÁNDEZ, F. (1986). Talleres de Cultura Andaluza. Taller nº 18 *Cantes y bailes*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Madrid.

GARCÍA, JOSEFA Y VARIOS. (1988). *Iniciación al flamenco: Proyecto de educación psicomotriz globalizada*. Junta de Andalucía. Sevilla. (III premio Joaquín Guichot).

SÁNCHEZ, CALIXTO Y NAVARRO JOSÉ LUIS. (1988). *Aproximación a una didáctica del flamenco*. Junta de Andalucía. Sevilla.

LÉON, CATY.(1990). *Talleres de Cultura Andaluza: Didáctica del Flamenco*. Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma. Departamento de Cultura Andaluza. Junta de Andalucía. Sevilla.

VAZQUEZ, VÍCTOR Y EQUIPO DE MAESTROS DE LA PRISIÓN DE GRANADA. (1990). *Leemos al compás del flamenco, I*. (Para neolectores). Consejería de Educación y Dirección General de Instituciones Penitenciarias. Sevilla.

LEÓN, CATALINA y otros. (1994) *El flamenco y su didáctica*. CEP Cornisa de Aljarafe. Sevilla.

VAZQUEZ, VÍCTOR Y EQUIPO DE MAESTROS DE LA PRISIÓN DE GRANADA. (1994). *Leemos al compás del flamenco II*. (Para alumnado de

formación base). Consejería de Educación y Dirección General de Instituciones Penitenciarias. Madrid.

BLAZQUEZ, MANUEL. (1995). *El flamenco en el aula*. Edita Asociación de padres de alumnos “San Juan de Avila” del Instituto de Bachillerato “SantísimaTrinidad”. Baeza.

CENIZO, JOSÉ. (1995). *Estudio de las coplas flamencas desde un punto de vista interdisciplinar*. Junta de Andalucía. Sevilla. (Premio en el IX concurso Joaquín Guichot).

LÓPEZ, MIGUEL. (1995). *El Flamenco y los Valores: una propuesta de trabajo escolar*. Junta de Andalucía. Málaga.

GARCÍA Y VARIOS. (1996). *Música tradicional de andalucía*. Talleres de Patrimonio. Junta de Andalucía. Málaga.

ANGUITA, JOSÉ ANDRÉS. (1999). *El flamenco. Una alternativa musical*. Ediciones Mágina. Granada.

VARIOS AUTORES Y AUTORAS. (2000). *Flamenco en el aula*. (Encarte de Andalucía Educativa). Sevilla.

Dicho encarte recoge las siguientes experiencias:

- 1.- Orientaciones didácticas para el tratamiento del Flamenco en el aula.
- 2.- El rincón del Flamenco. CEIP “28 de febrero”. Huércal de Almería.
- 3.- El Flamenco en la escuela. CEIP “Fray Claudio”. Trigueros, Huelva.
- 4.- El Flamenco y los valores. CEIP “Virgen del Rosario”. Totalán (Málaga).

FERNANDEZ, LOLA. (2001). *Música y educación n° 45*. Madrid.

FLAMENCO ABECEDARIA. 2004. *Circuito de Artes Escénicas* . Flamenco. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sevilla .

LÓPEZ, MIGUEL (Compilador) (2004). *Introducción del flamenco en el curriculum escolar*. AKAL Universidad Internacional de Andalucía.Madrid.

LÓPEZ, MIGUEL. (2005). *“El cante por Jabegotes, Unidad Didáctica”*. Diputación Provincial de Málaga. Málaga.

FOLCLORE Y FLAMENCO “con MOS”. (2005). Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. (Serie Artísticas Música). Madrid.

GRANDE, JULIÁN. (2005). *Flamenco en el Aula*. XVII Premio Joaquín Guichot. Educación musical. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sevilla.



VAZQUEZ, VÍCTOR Y EQUIPO DE MAESTROS DE LA PRISIÓN DE GRANADA. (2006). *Aprendemos a leer con arte*. Consejería de Educación y Dirección General de Instituciones Penitenciarias. (Alfabetización, con grabación original por los presos. Trabaja con letras flamencas y caló). Sevilla.

LÓPEZ, MIGUEL. (2007). *“Salvador Rueda y el flamenco, Unidad didáctica”*. Diputación Provincial de Málaga- Bienal Málaga en Flamenco 2007. Consejería de Educación. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. Málaga.

He ahí la totalidad de los materiales que se han editado en relación con el flamenco y la docencia. Y como ya he dicho antes, vemos que ni en las Facultades de Ciencias de la Educación, ni en los Centros de Profesores/as, ni en las administraciones encontramos la convicción y el esfuerzo suficiente para impulsar una dinámica de crecimiento en las posibilidades de intervención en el aula.

Pero no basta trabajar el flamenco para que el doble cometido propuesto (el flamenco como herramienta didáctica motivadora y el flamenco como transmisor de valores “transversales”) llegue a “buen puerto” y conecte con los intereses de las niñas y niños. Hay que hacer un esfuerzo más. La selección de materiales y metodologías deben ser escogidas con gran cuidado. Ya hemos comentado antes que la escuela puede crear fobias a determinadas materias e incluso al deseo de conocer, al interés por el conocimiento como actitud. Las metodologías en las que el alumnado permanece impasible, como una esponja que debe ser llenada, sin posibilidad de intervención creadora mutilan todo interés por lo que se imparte en la escuela, hace de los discentes seres que transitan por la vida escolar con resignación, sin más aliciente que el de acabar lo mejor posible lo designado socialmente.

Ante este planteamiento hay que buscar experiencias motivadoras en las que ellos/as sean los protagonistas, tengan la posibilidad de implicarse en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera activa y con libertad para intervenir en el proceso sintiéndose parte de él. Los principios constructivistas nos ofrecen hoy un *corpus* teórico válido para construir experiencias enriquecedoras. Los trabajos globalizados, los centros de interés, los proyectos de trabajo, los modelos de investigación hacen que los discentes se impliquen en el proceso asumiendo responsabilidades y participando, sintiendo la necesidad de avanzar, sustituyendo los aprendizajes memorísticos y

mecánicos por otros significativos y relevantes (Ángel Pérez, 1998), que harán suyos para toda la vida, y, sobre todo, serán base de desarrollo, profundización y crecimiento de los mismos.

Yo abogo por metodologías construidas bajo esa orientación. Atender a los procesos, trabajar por hacerlos ricos, es asegurar logros sólidos para el futuro, porque este tipo de trabajos generan felicidad y disfrute a la vez que esfuerzo y constancia, y el esfuerzo sin disfrute no se entiende por las niñas y niños en edad escolar. Desde este planteamiento y teniendo en cuenta la necesidad ya demostrada con el análisis de las coplas, un campo prioritario para el flamenco es la coeducación.

## **6.4. LA COEDUCACIÓN**

Aunque el término *coeducación* es antiguo, la realidad es que se ha confundido con el de *escuela mixta*; incluso en la actualidad podemos afirmar que no se da en las escuelas una verdadera educación coeducativa, salvo en centros concretos que mantienen proyectos coherentes con el verdadero sentido del término.

La primera vez que aparece el término coeducación en la legislación española es durante la II República, en 1931. Hay que decir que sí existe con anterioridad en las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza (1876) y por la misma fecha son referencia también del movimiento obrero representado por los anarquistas y por socialistas.

La vida cortísima de la legislación republicana hizo que no se pudiera desarrollar aquella iniciativa. Tras la prohibición expresa del régimen franquista, y ya en los últimos años del régimen, con la Ley de Villar Palasí (1970) se elude mencionar tanto una prohibición como una aprobación de la coeducación, con lo cual se vislumbra una posibilidad de ir planteando de nuevo este cambio.

En 1971 se autoriza el Preuniversitario mixto y en 1972 se contempla el Bachillerato Superior en Ciencias y en Letras en régimen de coeducación. Hay que decir

que el término coeducación sólo implicaba en aquella época que alumnos y alumnas compartieran aula y currículum, es decir, educación mixta. Esta situación se consolida para todo el sistema educativo con la LOECE en 1980 (gobierno de Centro Democrático) y con la LODE (gobierno socialista) en 1984.

“ El feminismo de la transición ya había puesto de manifiesto que la escuela mixta no aseguraba la desaparición del sexismo pronto se constató, una vez eliminadas las trabas legales que impedían la igualdad educativa entre los sexos, que la escuela mixta no generaba una igualdad real en las posibilidades de formación, promoción y desarrollo de las mujeres. Tras la igualdad formal se escondían otras formas de discriminación. La escuela que se presentaba como una oferta neutral e igualitaria, ejercía una socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. La falacia de la igualdad de oportunidades pronto se puso en evidencia al no mostrar igualdad de resultados, se trataba sólo de igualdad de acceso. Esta igualdad, a niveles más amplios y en los mejores casos, significaba igualdad de acceso de las mujeres a las actividades tradicionalmente masculinas, sin que se produjera el efecto contrario, acceso de los varones a las tareas tradicionalmente femeninas. Surgen así nuevas demandas de coeducación que persiguen la superación de las desigualdades que reproducen la escuela mixta” (BALLARÍN, 2001. págs. 151-152)

La legislación actual recoge el término coeducación con el contenido que es aceptado por todos/as, tal como ha sido acuñado por los movimientos feministas y organizaciones de Renovación Pedagógica de estas últimas décadas.

Sin embargo, que la ley recoja la necesidad y prescriba que se eduque desde los principios de la coeducación a través del área transversal del mismo nombre, no significa que tales indicaciones se concreten realmente. En la mayoría de los centros no se pasa mucho más allá de la enseñanza mixta. Todavía se sigue reproduciendo una serie de elementos discriminatorios que evitan que la igualdad se de. Pilar Ballarín señala que “el sexismo del lenguaje y el androcentrismo científico, la canalización de éstos a través de los libros escolares, así como la discriminación que se produce en el trato hacia unos y otras y la propia organización escolar han sido objeto de análisis en los últimos años”(BALLARÍN, 2001, pág. 152).

En los últimos años se han realizado trabajos que arrojan luz sobre cómo está la situación. Sobre libros de texto y materiales curriculares Amparo Moreno publica “El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura crítica no androcéntrica”. Este libro estudiaba cómo influían los libros de historia de BUP en la formación del conocimiento androcéntrico. También Nuria Garreta, y Pilar Careaga en 1987 publican un trabajo de investigación sobre los libros de EGB. En 1991, Amparo Moreno de nuevo realiza un estudio en el que se trabaja con libros desde primaria a universidad observando cómo se produce una progresiva masculinización en los textos desde el nivel más bajo al más alto, (MORENO, 1991). Por último y en el campo de las investigaciones sobre los textos escolares, hay que destacar la investigación realizada por Nieves Blanco “El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O. En este trabajo se descubren elementos que discriminan, como el hecho de encontrar una mayor utilización del masculino genérico que oculta la individualidad femenina. También aprecia Nieves Blanco que aunque se han incrementado los personajes femeninos en los libros, los masculinos siguen superando a los femeninos, ya se trate de personajes protagonistas, secundarios o globales. Igualmente los personajes femeninos siguen apareciendo de forma estereotipada y con una definición social limitada (BLANCO, 2000).

Otro aspecto que significaba Pilar Ballarín es la diferencia de trato que los docentes damos a nuestro alumnado en función de su sexo, tenemos diferentes expectativas con respecto a ellos/as y las mostramos de forma estereotipada en las relaciones que mantenemos con ellos/as, ante ello hemos pasado a no mostrar ninguna manifestación afectiva o que mostrara nuestros afectos y expectativas tratando de ser neutrales, intentando no influir de ninguna manera en la orientación de los niños y niñas. Esto también ha provocado que se fortalezca el modelo existente o validado socialmente, es decir, el masculino.

“Podría decirse que se producía cierto travestismo exigido por las condiciones discriminatorias (Subirats, 1988). El profesorado no olvidaba el sexo del alumnado, pero trata de olvidarlo justamente en nombre de la igualdad de oportunidades, para que su educación sea `justa`, `neutral` y `correcta`. El aula se observaba que era de los varones, siendo menor el grado de participación de las mujeres. Las niñas al no recibir la misma atención se inhibían y cedían el protagonismo verbal a los niños ante el

colectivo, prefiriendo interlocutores más personalizados”. (BALLARÍN, 2001, pág. 155)

Por último el grado de desmotivación, la orientación profesional, el rendimiento económico que sacan a su formación o capacitación, etc., está mediatizado por el tipo de organización del sistema educativo que es ejemplo y modelo de un tipo de representación. Aunque los resultados pueden ser los mismos, es posible que la lectura que se hace de las capacidades sea diferente. Pilar Ballarín nos ilustra esta idea así: “No es casual que las chicas achaquen sus malos resultados a la `falta de capacidad`, mientras que ellos lo atribuyen a la `falta de esfuerzo`. Mientras una interpretación inhibe el aprendizaje, otra puede potenciarlo” (BALLARÍN, 2000, pág. 156).

Para poder entender esto se hace necesario avanzar en el desarrollo del concepto de coeducación. En el diccionario Moliner encontramos un contenido reducido que aclara poco: “educación que se da conjuntamente a jóvenes de ambos sexos”. Otra definición que recoge el contenido del término aunque de hace ya algunos años es: “La coeducación es la intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas, prestando una especial atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecedora de ambos” (SANTOS, 1984, pág. 70).

Otra definición acertada, muy citada y consensuada actualmente es: “Es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados” (FEMINARIO DE ALICANTE, 1987, pág. 21)

Mientras que la primera definición sólo explica que ambos se educan conjuntamente, las otras dos definiciones hablan de un “proceso intencional” y de “intervención explícita”, “desarrollo integral”, “construcción común no enfrentados”, “aceptación del propio sexo”, “conocimiento del otro”, “convivencia enriquecedora de ambos”. Estas dos definiciones son mucho más completas y dejan entrever que hay que intervenir para reconstruir las relaciones heredadas culturalmente.

Por último ofreceremos otra forma de definir la transversal coeducación, Pilar

exige la aplicación de reglas y medidas justas. La escuela tiene un modelo y organización excesivamente jerarquizado y burocratizado. Todo está demasiado reglamentado conforme a una media de individuos que no representan ni a la media de las personas que conviven en este entorno.

Por último, el principio de la subjetividad contrarresta al principio de individualismo. Frente al desarrollo de la libertad y confianza para aportar lo propio de cada uno/a como algo valioso a lo colectivo, se desarrollan en la escuela las iniciativas individualistas que tratan de imponerse a los demás. A la vez o en paralelo, se impone también el valor del grupo como una apisonadora que reduce la posibilidad de iniciativas particulares que tratan de sumar o revisar principios y actitudes de los grupos en los que no existe la deliberación y el análisis.

“A los niños y niñas se les coloca aleatoriamente o sobre la base de sus elecciones académicas. Nunca por afinidades de otro tipo, que pudiera favorecer el autoconocimiento, la autoestima y la fluidez de la comunicación, bases imprescindibles para el avance de la maduración intelectual, afectiva y social. La subjetividad se oculta o se disimula. El valor del grupo prima por encima de todo. Las opiniones disidentes se acallan. Las chicas tienen dificultad para ocupar tiempos y espacios elegidos. Lo que se impulsa, en todo caso es una identidad gregaria de sentimiento a consignas muchas veces subterráneas. En este momento `mola` más suspender bastantes asignaturas, ensuciar y que limpien otras personas, gritar para que nadie nos entienda, acusar para salvarnos de la quema.” (SIMÓN, 2000, pág.50)

El verdadero problema de la escuela actual, en este campo, es que el alumnado no llega a ella sin ningún tipo de educación, en blanco; llega con una educación sexista, con un autoconcepto que está en función del sexo al que pertenece. Como ya hemos explicado antes, la sociedad patriarcal a través de la familia, los medios de comunicación, y los entornos sociales en los que se desenvuelven el niño y la niña, ha dejado ya una impronta que les hace actuar con esquemas determinados por esa cultura patriarcal, cada uno con un rol y estereotipo distinto.

Cuando niños y niñas se encuentran en el ámbito escolar partiendo de diferentes situaciones lo lógico, y así ha venido sucediendo hasta ahora, es que se sigan

reproduciendo los mismos esquemas y comportamientos, los niños y niñas seguirán manteniendo las mismas actitudes y accediendo a los mismos requerimientos sociales, tendrán las mismas expectativas.

Muchos de los valores positivos de las mujeres, se han resaltado y enfatizado tanto que se han convertido en esclavizantes para la mujer, de tal modo que sólo se les ha permitido ocuparse en ellos, a la vez que el hombre se ha retirado de ellos minusvalorándolos y exigiendo a la mujer que se ocupe en exclusiva de ellos. Por ejemplo: la seguridad y equilibrio afectivo en la familia, la responsabilidad y sensibilidad del cuidado a los otros, la empatía, el sentido profundo de las relaciones personales considerando a los individuos como importantes en sí, todas las labores de la casa y la educación, la salud y el crecimiento de los hijos, la gestión en todos los ámbitos convenciendo en lugar de obligando, la capacidad de sacrificio, y el más importante de todos, la función de maternidad por la que da la vida y la palabra primera, en la que introduce a los hijos en la realidad proporcionándoles la palabra.

Todas estas capacidades y funciones se han minusvalorado y encerrado en el ámbito de la domesticidad. Con ello se ha enclaustrado a las mujeres en la casa evitando que todos estos valores salgan al ámbito público que, ocupado por los hombres, ha estado gestionado y dirigido desde otro ángulo totalmente opuesto. Esa orientación masculina está basada según Víctor Seidler en elementos como los siguientes:

\* La razón, el valor-concepto más considerado por el hombre. Su uso y aplicación a sí mismo como sistema de interpretación. El hombre ha interpretado el mundo dominando lo natural: la naturaleza es imperfecta desde este planteamiento porque es salvaje, irracional, subjetiva. Los sentimientos te separan de la razón, porque son subjetivos. Así pues el hombre tiene que vencer lo subjetivo, dominar los sentimientos, atender a lo público por ser social. Como dice Seidler poniendo en boca de Weber:

“Weber, siguiendo a Kant, parte del supuesto de que como seres racionales podemos refrenar y dominar nuestros sentimientos, deseos y emociones que por si mismos no son fuente de significado. Sólo mediante los mecanismos de la razón podemos dar significado a nuestras acciones y a



nuestra experiencia. Si queremos hacer caso omiso de las lágrimas que brotan de nuestro interior, entonces somos 'libres' de hacerlo, porque en el marco kantiano las lágrimas amenazan con desafiar nuestra libertad y nuestra autonomía como seres racionales" (SEIDLER, 2000, pág. 222)

El hombre no debe tener miedo por ser esta una emoción que evita la actuación racional y objetiva; todo se debe vivir desde el rechazo de las debilidades personales que nos recuerda que somos animales; debemos cultivar la razón frente a lo natural de nosotros, porque debemos ser fuertes y seguros.

\* Establecemos una competición-lucha de dominación con la naturaleza para "civilizarla" y usarla en función de nuestras necesidades. Esto que es aplicable a la naturaleza planetaria, también lo es con respecto a la mujer, ya que la mujer está relacionada con la naturaleza, lo subjetivo y emocional.

Estas actitudes-valores atribuibles al hombre le han llevado a ser competitivo como forma de conquista. Al vencer sus sentimientos no reconociéndolos ni permitiendo que aparezcan, se ha convertido en un ser insensible, que impone la razón, por encima de situaciones personales.

"Como dice Gilligan, las mujeres son más proclives a invocar una ética del cuidado y la atención y a considerar en la toma de decisiones a las personas afectadas. Los hombres se inclinan a pensar en términos de principios morales abstractos, y quieren ordenar las cosas en principio antes de pasar a los detalles en caso particular.

Esto parece confirmarse en las primeras investigaciones psicológicas que muestran que los muchachos se aferrarán firmemente a las reglas, en tanto que las chicas parecen estar más dispuestas a abandonar un juego si éste amenaza las relaciones personales implicadas" (SEIDLER, 2000 pág. 269)

\* Agresivo y violento por creerse en posesión de la verdad. Ha responsabilizado a la mujer de sus carencias afectivas porque es ella la encargada de hacer esa función; cuando falla en él la culpable es la mujer más cercana que tendría que haber sabido evitarlo.

“Con frecuencia el hombre asume con poca responsabilidad su vida personal, en parte porque su madre primero, y después su compañera, la han tomado por él. Podemos estar acostumbrados a que alguien satisfaga estas necesidades *por nosotros* que creemos que se trata de un derecho y no de un elemento en una relación de poder y de subordinación determinada por el género. A los hombres les puede parecer como si el amor se manifestara mediante el hecho de que alguien satisfaga sus necesidades sin que siquiera haga falta expresarlas con palabras. Con frecuencia esto es una racionalización del hecho de que los hombres nunca han aprendido a comunicar sus necesidades personales y emocionales y, temerosos del rechazo, nunca aprenden cómo asumir responsabilidad por sí mismos”. (SEIDLER, 2000, pág. 178)

\* Es prepotente y muestra incapacidad para sacar fuera de sí, es decir comunicar qué ocurre con sus sentimientos, su emociones, así tampoco reconoce las de los demás.

Sin embargo, el nuevo aire coeducador produce el efecto positivo de hacer crecer la confianza en las niñas acerca de la posibilidad de acceder al estatus y a ocupar los mismos espacios que ocupan los hombres. Esto si se consigue no es lo adecuado desde unos supuestos coeducadores, pues se estaría reproduciendo también en las niñas el rol masculino, caracterizado por la imposición de su estatus a través de artimañas y competitividad no exenta de agresividad, individualismo y violencia.

Es obvio que los hombres son distintos a las mujeres. La diferencia tendrá un origen en mayor o menor medida biológico y cultural, pero tanto mujeres como hombres son capaces de interiorizar todas las características o potencialidades que se atribuyen tanto a unos como a otras. Se trataría de seleccionar aquellas que son positivas de los hombres y aquellas que son positivas de las mujeres, e integrarlas en el nuevo ideal de masculinidad y en el nuevo ideal de lo femenino. Se trata de una construcción personal y libre en la que cada cual refuerce elementos y tendencias más o menos afines pero todas necesarias.

No se trata de que las mujeres ahora repitan los esquemas de comportamiento y de relaciones de los hombres. Se trata de que cada uno tenga la oportunidad de compartir con el otro sus sentimientos, experiencias, expectativas y de que en ese compartir respetuoso y constructivo se crezca como un ser igualitario y solidario, un

verdadero ser libre de prejuicios y de tabúes sexistas; ese conocimiento y reconocimiento del otro/a tiene que dar pie a una selección de los valores positivos de ambos como camino de desarrollo para las niñas y niños.

No debemos confundir tener los mismos derechos con ser iguales. Tenemos los mismos derechos como personas, como ciudadanos/as pero no somos iguales. Estas diferencias se tienen que vivir como enriquecimiento y como elementos a compartir. Los niños tienen que dar cabida a los sentimientos, a la sensibilidad y a la actitud de entrega y servicio a los demás, a las tareas propias del hogar (ámbito ocupado casi en exclusiva por las mujeres) aspectos que fundamentalmente se ha cultivado en las mujeres.

Por otro lado, las niñas tienen que acceder a una autoestima libre de limitaciones, limitaciones que las invalidan para acceder de manera libre al pleno desarrollo de la vida pública (ámbito ocupado casi en exclusiva por los hombres).

Hasta hoy en la escuela mixta se ha educado a niños y niñas como se educa a los niños, se busca una educación igualitaria en el sentido de que ambos tengan acceso al modelo que la sociedad patriarcal ha prestigiado, es decir, al modelo masculino, con todas sus bondades y maldades. La mujer sigue estando en la invisibilidad. Los elementos propios de la educación de los niños que hoy se reconocen como negativos (individualismo, prepotencia, competitividad, agresividad) siguen estando vigentes en la sociedad ( por lo tanto reproduciéndose en la escuela), y siguen siendo considerados un buen camino para llegar a tener éxito. De lo que se trata es de educar respetando lo positivo de cada uno, y trabajando por medio del dialogo, del conocimiento y reconocimiento de las características de cada uno, a través de procesos de deliberación, no desde la competitividad.

Todo esto exige un posicionamiento deliberado del profesorado y de la sociedad. No surge con tener a niños y niñas en las mismas aulas con un mismo currículum. Hay que marcarse objetivos claros, estrategias que contemplen estos aspectos.

Hoy la mujer ya tiene objetivos. Las mujeres están encontrando caminos que recorrer para llegar a ser ellas mismas, aunque corren el peligro de caer en repetir el

modelo masculino con todos sus defectos. Cada día es más claro que el camino emprendido persigue una identidad propia.

“Pretender que las mujeres sean como hombres y educarlas para ello no ha dado el resultado apetecido. Las mujeres nunca serán como los hombres, simplemente porque no son ni machos ni varones. A lo que deben aspirar es a ser equivalentes y a que la diferencia sexual no se convierta en desigualdad discriminatoria. Esto es lo que se propone justamente la coeducación activa y no-sexista”. (SIMÓN, 2003, pág. 103.)

Sin embargo los hombres aún no han comenzado a replantearse su situación; el patriarcado ha tenido efectos negativos en su educación:

“Ellos disponen de más en el reparto del mundo: tiempo para ellos, recursos, espacios cuidados, empleos, cargos, riquezas, reconocimiento, lenguaje, voz pública, opinión. Pero también tienen más accidentes, muertes violentas, riesgos negativos, adiciones, gastos superfluos. Todo ello provocado por el rol patriarcal masculino o sometido a crítica para su desaparición. No es muy seguro que este rol de género les beneficie cualitativamente. En él pierden muchas oportunidades de relación y muchos valores de bienestar”. (SIMÓN, 2003, pág. 101).

Por lo tanto, el hombre debe reconstruir su papel, un papel propio con los mismos objetivos igualitarios, pero con las características que se deduzcan de las diferencias que los hacen ser hombres y no mujeres. Este es el reto de la coeducación: conseguir un desarrollo personal de niños y niñas con nuevos valores más acordes con una sociedad igualitaria y no discriminatoria, más justa y solidaria.

Esos son los supuestos desde los que se plantea en este trabajo la intervención coeducativa en la escuela a través del flamenco. Por ello es tan necesaria la creación de unidades didácticas ideadas para la reconstrucción positiva, para una escuela más que transmisora, recreadora de cultura positiva.

#### **6.4.1. Coeducación y flamenco: recorriendo un camino**

Una vez que hemos delimitado con claridad lo que entendemos por *coeducación*, conviene que acometamos la tarea de dar respuesta al interrogante siguiente: ¿por qué trabajar el flamenco con la transversal coeducación?

Las áreas transversales tienen una enorme importancia en la formación de los escolares y sin embargo no han sido atendidas en la práctica como se merecen. Coeducación es la menos atendida, tal vez porque es la más complicada al exigir del docente un mayor compromiso personal con los contenidos del área. Se puede dar Medio Ambiente (por poner un ejemplo) y tener actuaciones diarias que hagan ver a los demás (padres-madres, alumnado, compañeros/as) que somos consecuentes con las enseñanzas medio ambientales. Por ejemplo, podemos acudir varios maestros/as juntos en un mismo coche para ahorrar energía y contaminar menos, podemos separar las basuras, etc. Todas son actitudes que exigen un nivel de conciencia ecológica y si el alumnado y la comunidad educativa no ven ese nivel de conciencia, difícilmente puede seguir sus propuestas por incoherentes e inconsecuentes. Estos ejemplos son pocos si consideramos una mayor conciencia e implicación personal con el área. Un mayor nivel de conciencia ecológica nos exigiría muchas más actitudes, incluso un cambio de mentalidad en el tipo de relaciones que establecemos con el medio y con las personas, la metodología de trabajo en la escuela y el modo en que nos enfrentamos a la sociedad de consumo, a la forma de organización económica mundial y al proceso de globalización, etc. Pero todos estos aspectos son menos visibles en la escuela y por lo tanto con las actitudes-acciones mencionadas antes ya sería suficiente. Sin embargo, con la coeducación es más difícil mostrarse consecuente.

En la coeducación no basta con discursos y algunas actitudes puntuales; son muchas las implicaciones personales que se hacen visibles en positivo o en negativo: el reparto de tareas, el cuidado del lenguaje, el tipo de relaciones que mantenemos con los demás, la forma que tenemos de organizar el espacio, las responsabilidades, los tiempos, las miradas, las felicitaciones, las reprimendas, los apoyos, la confianza, los prejuicios, la forma en que reaccionamos ante los conflictos, etc.

Sí. Indudablemente los cambios de hábitos en los aspectos medioambientales son más fáciles de ver, e incluso más fáciles de realizar. Pero en el caso de la igualdad de género, es más complejo porque se nos ha educado en una forma de posicionarnos ante la vida, se han generado formas de sentir más que de pensar, hemos crecido dentro de una superestructura que nos influye generando en nosotros/as formas de ver sin racionalizar. Los hombres y mujeres hemos estado tan inmersos en esta forma de no pensar, que nos parece natural; se nos ha repetido tanto que es así porque sí, que ahora nuestro pensamiento, nuestra capacidad de razonar se queda “en mantillas” cuando pugna con nuestros sentimientos; y aunque cuando razonamos vemos de una forma, sentimos de otra. Esto aflora a diario cuando durante cinco horas permanecemos en un aula con niños y niñas que, además, ya vienen de casa con nuestras mismas cargas y actitudes aprendidas.

Pero ellos/as tienen la oportunidad de reinterpretar todo lo vivido, es la oportunidad que nosotros/as no tuvimos en la escuela.

En mi caso personal los planteamientos ante la desigualdad de género no han sido siempre los mismos. Han tenido una transformación, un desarrollo que, supongo, continuará siempre. Al igual que con el flamenco, ya mantenía cierta preocupación por lo relativo a la desigualdad de género antes de dedicarme a la enseñanza. Antes de ser maestro tenía muchas preocupaciones sociales (sigo teniéndolas) y todas ellas me exigían implicación. A veces eran asuntos que me afectaban directamente y otras veces eran temas que aparentemente no me afectaban: el racismo, y la xenofobia, la explotación clasista, el hambre en el mundo, la discriminación de gays y mujeres, etc. Cuando empecé a trabajar en la escuela entendí mi profesión de maestro como una militancia, queriendo dar al alumnado la oportunidad de entender estos temas para que pudieran ejercer de ciudadanos libres, transformándose como individuos y avanzando hacia una sociedad más justa y solidaria. Yo pensaba que el sistema educativo tenía mayor poder transformador del que hoy creo que tiene (sigo creyendo que lo tiene, pero con menor potencial). Esas preocupaciones sociales eran y son elementos que siempre he llevado a la escuela; bajo el principio de la solidaridad, empatizaba con ellas, me sentía solidario con estas causas.

Y eso ocurrió con la discriminación por género. Siempre intenté mostrarme solidario y veía el feminismo como algo que debía apoyar. Para llegar a entender mejor y orientar mi acción solidaria traté de sentir los problemas de las mujeres, empatizando con ellas de manera que a veces confundía mi situación. He pasado por un proceso de transformación que comenzó siendo mi manifestación de apoyo en temas concretos (aborto, malos tratos, reparto de tareas del hogar, etc.). Estos apoyos siempre se daban con cierto sentimiento de desconfianza e inseguridad, pues no llegaba a confiar totalmente en el futuro desarrollo del feminismo; una cierta actitud defensiva me hacía mantenerme siempre alerta, y mi actitud de solidaridad y apoyo me servían de justificación. El feminismo era entonces inabarcable para mi comprensión por falta de conocimientos suficientes, pero contaba con mis simpatías. Poco a poco y a base de discutir, leer, compartir experiencias, criterios, pensamientos, lecturas, etc., fui conociendo-entendiendo que el feminismo aportaba un modelo de sociedad y de pensamiento muy elaborado y que trascendía a otros modelos de sociedad propuestos por las ideologías clásicas de izquierda. Es más, llegué a descubrir que las ideologías de izquierdas en las que yo me encuadraba no habían tenido suficiente elaboración interna como para recoger, en coherencia con sus planteamientos, todos los problemas que ocasionaba el patriarcado, y la situación en la que quedaba la mujer. El siguiente paso fue entender que este modelo de sociedad y de personas (que propugna el feminismo) también me beneficiaban a mí como hombre (eliminación de mi carácter violento, impulsivo, exteriorización de los sentimientos, vencer la falsa seguridad y negación del miedo, etc.).

Este paso ha sido muy importante. Hasta entonces, yo me veía a mí mismo, como un benefactor, como un militante que trabaja-lucha en dos campos: apoyar y defender a las mujeres como grupo especialmente explotado y discriminado a la vez que trabajar-luchar por una sociedad más justa e igualitaria. Yo me veía a mí mismo como fuera del campo de los beneficiados directos, lo hacía por el futuro de la sociedad, por el futuro de mis hijas, por la historia. Entendía que la alienación a la que el sistema me había llevado estaba superada gracias a mi militancia contra el sistema y los cambios de mentalidad e ideología que en mí se habían producido en estos años.

Es entonces cuando descubro que yo mismo soy producto del sistema patriarcal en mayor medida de lo que pensaba y que es necesaria una transformación profunda en

mí. Es cuando de verdad llego a entender el verdadero valor de transformación social del feminismo.

Pero el trabajo con esta tesis doctoral me ha permitido llegar más lejos. Una vez que ya estaba avanzada la tesis, mi directora, la doctora Nieves Blanco, me planteó una cuestión que todavía no había interiorizado suficientemente. Me propuso que tratara de dejar de ver las cosas como si fuera una mujer, que las mujeres ya tienen su camino y avanzan en él con paso firme y seguro; ahora yo como hombre debía construir el mío, es decir, debía saber quién soy y qué quiero ser como hombre, por qué somos así los hombres, de qué manera tendremos que ser, cómo construiremos nuestro camino como hombres. Y todo ello desde mis particularidades que, de seguro, influirán en la forma de plantearme el camino como hombre. Se trataba de buscar el camino paralelo al de las mujeres, los dos caminos deben llegar a la misma utopía, pero los hombres todavía seguimos recorriendo lo que construyeron las mujeres. Y es bueno que aprendamos a mirar de otra manera a como miran las mujeres. Se trataba, en definitiva, de encontrar un nuevo modelo de masculinidad.

Aquella cuestión me llegó hondo porque yo ya me había planteado algo cercano a eso, sin la rotundidad y claridad del planteamiento de Nieves Blanco. No había pensado que se notara tanto la falta de un camino como hombre en mis actitudes y planteamientos ante la desigualdad de género. Yo intuía que era así, pero todavía no lo tenía claro. Esto hizo que tomara contacto con uno de los Grupos de Hombres existentes en Málaga (Miki, un amigo mío ya me lo había propuesto antes). Estos grupos de hombres pertenecen a AHIGE (Asociación de Hombres por la Igualdad de Género). Las reuniones con este grupo de amigos me han hecho ver más claramente aquello que decía la doctora Nieves Blanco. Precisamente el sentido de los Grupos de Hombres es entendernos como hombres y modificarnos en positivo para ir creando ese camino de la nueva masculinidad. En ello estoy, pero lo difícil es trasladar a esta tesis doctoral aquello que he ido descubriendo en estas reuniones y contactos. De cualquier manera, creo que es necesario hacerlo porque el trabajo de coeducación que solemos desarrollar en las escuelas se suele orientar poco desde la masculinidad, los niños han pasado a ser los que están perdidos, sin referencias claras de lo que quieren ser. Coeducamos con la vista puesta más en las mujeres (por algo son las que han sufrido y sufren la discriminación y subyugación masculina) aunque nos dirigimos a los niños.



No hacemos ver todo lo positivo que hay en este camino para ellos; seguimos exigiendo a los niños que renieguen de los “beneficios” que les ha proporcionado el sistema patriarcal sin aclararles suficientemente que ellos son beneficiarios de los cambios, que deben ser actores activos en la construcción de ese nuevo modelo de hombre. Un hombre que no debe imponerse por costumbre heredada, que no reniega de sus miedos, que no tiene que ser él necesariamente el responsable primero de una familia, que no tiene que ocultar sus sentimientos y sus lágrimas porque debe aparentar seguridad y dureza, que no tiene por qué mostrarse siempre activo sexualmente y que no tiene que reaccionar con cierta belicosidad ante los conflictos, que no tiene que ser competitivo y aspirar a ser ganador en todos los aspectos de su vida. En definitiva, reconstruir nuestro papel. Las mujeres tienen claro cómo quieren ser, ahora nos toca a nosotros.

Miguel López Castro

Capítulo 6 de la tesis doctoral: “La imagen de la mujeres en las coplas flamencas: Análisis y propuestas didácticas”.