

# Convivencia en los Centros Educativos

Contigo

**Módulo 3: Convivencia en las Relaciones de Género**

# La Convivencia en los Centros Educativos

MÓDULO 3: LA CONVIVENCIA EN LAS RELACIONES DE GÉNERO

---

Departamento de Educación, Cultura y Deporte  
Asociación A.D.C.A.R.A

## **Autores**

ADCARA:

Elena Giner Monge, Socióloga

Teresa Grasa Sancho, Trabajadora Social

Marta López Cebollada, Psicóloga

Francisco Royo Mas, Orientador y Psicólogo

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE:

Carlos Hué García, Asesor Técnico de Formación Profesional y Educación Permanente

## **Equipo Coordinador**

ADCARA:

M<sup>º</sup> Jesús de Mur Larramona, Trabajadora Social

Elena Giner Monge, Socióloga

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE:

Máximo Pastor Andreu, Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad e Innovación

José Luis Soler Nages, Jefe de la Unidad de Orientación

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Carmen Elboj Saso, Departamento de Psicología y Sociología

## **Asesora de contenidos**

Pilar Laura Mateo, Técnica de Cultura y Educación para la Igualdad de Oportunidades. Casa de la Mujer.  
Ayuntamiento de Zaragoza.

## **Agradecimientos**

A todos los profesores y profesoras, maestras y maestros, padres y madres, alumnas y alumnos para los que la Coeducación es algo más que una palabra. Ellos y ellas dotan a este conjunto de letras de un mayor significado, sienten la Coeducación como un camino hacia el respeto y la armonía en las relaciones tanto dentro como fuera del aula, un camino que acompañará, de manera constante, la vida plena de adultos.

Deposito Legal: Z-397-2007

Imprime: GORFISA. Zaragoza

# ÍNDICE

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Presentación</b> .....                                                         | 7   |
| <b>1. Las relaciones de género en los centros educativos</b> .....                | 11  |
| 1.1. El concepto de género .....                                                  | 13  |
| 1.2. Modelos sociales de relación entre géneros .....                             | 20  |
| 1.3. El género en la educación .....                                              | 33  |
| 1.4. La Coeducación .....                                                         | 46  |
| <b>2. Propuestas para favorecer la convivencia entre chicos y chicas</b> .....    | 55  |
| 2.1. Recursos y opciones disponibles en la organización del centro .....          | 60  |
| 2.2. Propuestas y estrategias para trabajar en el aula .....                      | 73  |
| 2.3. Recursos y opciones disponibles para las familias .....                      | 106 |
| 2.4. Recursos y opciones disponibles en el entorno .....                          | 109 |
| 2.5. Experiencias coeducativas en Aragón .....                                    | 117 |
| <b>3. Los conflictos y la violencia de género en los centros educativos</b> ..... | 119 |
| 3.1. Claves para entender los conflictos de género .....                          | 121 |
| 3.2. Detección y análisis de situaciones de violencia de género ..                | 134 |
| 3.3. Propuestas de actuación ante situaciones de violencia de género .....        | 138 |
| <b>4. Materiales de trabajo y anexos</b> .....                                    | 175 |
| <b>5. Bibliografía</b> .....                                                      | 251 |
| 5.1. Referencias bibliográficas .....                                             | 252 |
| 5.2. Para saber más .....                                                         | 257 |

# PRESENTACIÓN

**D**urante mucho tiempo las relaciones entre chicos y chicas han sido consideradas un aspecto de poca importancia, algo sobre lo que la educación formal pasaba de puntillas alegando que la discriminación sexista era cosa del pasado. Sin embargo, si queremos propiciar un buen entendimiento en las aulas es necesario admitir que en ellas se producen conflictos y agresiones derivados de la diferencia de género, a los que hay que empezar a llamar por su nombre. Reflexionando sobre lo que hay debajo de algunas violencias cotidianas quizá descubramos, por ejemplo, que el factor género tiene mucho más peso en ellas de lo que pensábamos y que la falta de comunicación y cooperación entre chicos y chicas en los centros es uno de los factores que enrarecen la convivencia y el clima escolar.

De esas cosas trata *La convivencia en las relaciones de género*; tercer módulo de la Guía *Cuento Contigo*, un proyecto para mejorar la convivencia en los centros educativos y prevenir cualquier tipo de violencia. Su enfoque general es el de impulsar una intervención coeducativa, entendida como el aprendizaje de una relación intergéneros de reciprocidad, colaboración y respeto. Una relación que se plasma en el reconocimiento de que los diferentes a mí tienen el mismo valor y los mismos derechos que yo, que socializar no es hacer que todos y todas pensemos igual, y que es posible que aceptar la diversidad implique conflicto, pero éste es, a su vez, una gran oportunidad para cambiar y crecer personalmente.

La propuesta distingue entre lo formal en la educación y lo real, entre lo que se dice que hay que hacer y lo que de verdad se hace, entre lo que debería ser esencial y lo que, no siéndolo tanto, ocupa la mayor parte de nues-

tros desvelos. Y todo ello en un tema tan resbaladizo, crucial e inexcusable como la relación entre géneros.

Los contenidos están distribuidos en tres capítulos y sus anexos. El primero recoge unas orientaciones teóricas sobre el sexismo en la educación así como algunas características de interés sobre la infancia y la adolescencia. Completa esta parte un apartado dedicado a deslindar el término Coeducación en su devenir histórico. El segundo capítulo contiene una propuesta detallada de cómo integrar la Coeducación en nuestro quehacer docente. Su flexibilidad e interdisciplinariedad permite adaptar las propuestas a los diferentes contextos y situaciones formales, de manera que el profesorado pueda decidir en su momento qué instrumentos considera de interés aplicar. El tercer capítulo nos muestra asimismo cómo diferenciar el concepto conflicto, de los diferentes tipos de violencia y nos ofrece una muestra práctica de cómo actuar para identificarlos y desactivarlos. Finalmente, el módulo se completa con una lista de anexos que orientan sobre actuaciones concretas e incluyen los materiales necesarios para su puesta en práctica.

Pretendemos que sea una guía de fácil manejo que nos ayude a comprender mejor un tema no por más cotidiano más conocido, que permita tanto la consulta puntual como la intervención sistemática y que, partiendo del hecho concreto, proporcione suficientes herramientas, claves y pistas para iniciarnos en lo que debería ser la práctica coeducativa.

# 1. LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

## CONTENIDO DEL CAPÍTULO

### 1.1. El concepto de género

- 1.1.1. La identidad sexual
- 1.1.2. El género como construcción social

### 1.2. Modelos sociales de relación entre géneros

- 1.2.1. La desigualdad sexista
- 1.2.2. La igualdad en la diferencia

### 1.3. El género en la educación

- 1.3.1. Aprendizaje de los códigos de género
- 1.3.2. Los canales de socialización
- 1.3.3. El currículo escolar

### 1.4. La Coeducación

- 1.4.1. Antecedentes de la Coeducación
- 1.4.2. Escuela mixta y Coeducación
- 1.4.3. Presente y futuro de la Coeducación
- 1.4.4. ¿Cómo pueden los centros educativos desarrollar la Coeducación

## RESUMEN DEL CAPÍTULO

La igualdad de oportunidades que una sociedad puede ofrecer a su población es una muestra de su grado de bienestar y desarrollo. En nuestra sociedad la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres ha alcanzado en los últimos años una equiparación significativa. La mujer está cada vez más presente tanto en el ámbito educativo como en el profesional. Sin embargo, la igualdad no siempre es efectiva y, en el peor de los casos, el sistema tradicional de entender como debe ser el rol de la mujer y el rol del hombre provoca la discriminación en su manifestación más dramática: la violencia de género.

Desde los centros educativos se pueden integrar las diferencias de género y proporcionar una relación armónica entre chicos y chicas. Una propuesta educativa que prioriza la cooperación, la negociación, el intercambio de saberes y la mejora de la convivencia es la Coeducación.

Comprender cómo se forman los diferentes roles y estereotipos de género, cómo influyen en las relaciones entre alumnas y alumnos y, cómo compensarlos desde el sistema educativo son los objetivos principales de este capítulo.

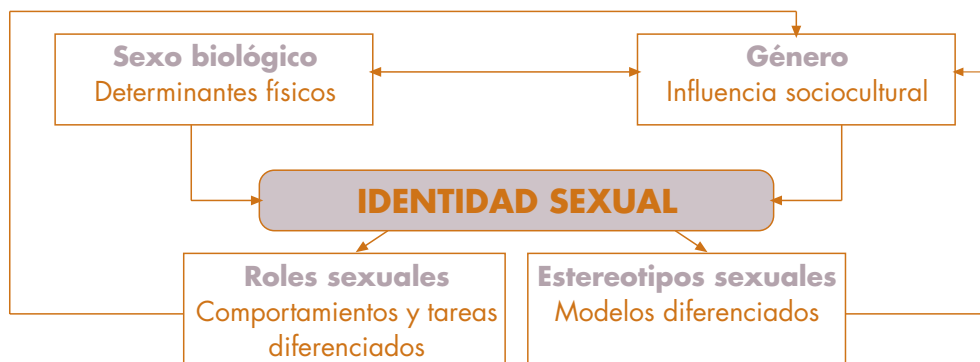
## 1.1. El concepto de género

**E**l concepto de género es básico para comprender cómo se producen las relaciones entre chicos y chicas, entre hombres y mujeres, y por qué éstas pueden generar formas de discriminación y violencia. Para abordar la categoría de género es necesario acotar previamente una serie de conceptos, que nos permitirán entender la complejidad y riqueza que entrañan las relaciones entre hombres y mujeres.

### 1.1.1. La identidad sexual

Podemos hablar de la identidad sexual como el conjunto de características sexuales que nos definen y determinan la identificación como hombre o mujer. Surge de la combinación de diferentes factores: los determinantes físicos (sexo biológico) y la construcción sociocultural (género) de las diferencias sexuales.

Como se muestra en el siguiente gráfico, los elementos que definen la identidad sexual (el sexo y el género) interrelacionan entre sí, y, a su vez, con las diferentes formas en las que esta identidad sexual se manifiesta (los roles y los estereotipos sexuales).



Fuente: adaptado de Mercedes Oliveira, citada en Santos Guerra (2002).

Generalmente utilizamos la palabra sexo para designar características estrictamente biológicas, mientras que el término género designa el conjunto de normas sociales que dictan cualidades y comportamientos diferenciados sobre la base de la diferencia sexual. La identidad sexual de las personas se expresa a través de los roles y los estereotipos sexuales que se asocian a cada género. Los roles y estereotipos sufren modificaciones bajo la influencia de las diferentes épocas o culturas, por lo que a su vez, contribuyen a modificar los modelos sociales de género que se atribuyen a mujeres y a hombres, a lo largo de la historia.

El sexo está vinculado a la biología, es una característica heredada y el género se vincula a la cultura y a la sociedad, siendo susceptible de ser aprendido o modelado.

### Sexo biológico: determinantes físicos

Desde el desarrollo embrionario, atravesamos diferentes estadios de desarrollo sexual que llevan a la progresiva diferenciación entre sexos. Desde el punto de vista estrictamente fisiológico, el desarrollo sexual implica una dotación anatómico-fisiológica como varón o mujer.

A continuación presentamos la secuencia de pasos que lleva al desarrollo de un niño o una niña, desde el punto de vista fisiológico, cuyo punto de partida es el cromosoma X o Y aportado por el padre que se une al cromosoma X de la madre.

### Diferenciación sexual prenatal

**Sexo cromosómico** determinado en la concepción: XX (mujer) o XY (varón). Este patrón cromosómico determina si las indiferenciadas gónadas del embrión se desarrollarán como ovarios o testículos.

**Sexo gonadal** determinado en la séptima semana de gestación: ovarios o testículos.

**Sexo hormonal** determinado después de la séptima semana de gestación.

**Diferenciación de genitales externos** (genitales externos en la forma masculina por la acción hormonal y del andrógeno dihidrotestosterona y genitales externos femeninos sin esta actuación).

Fuente: adaptado de Rosenzweig, M. y Leiman, A. (1992:142).

## Desarrollo evolutivo de la afectividad y la identidad sexual

### • Etapa de Primaria

Las experiencias sociales van a interactuar con los determinantes biológicos en la conformación de la identidad sexual de niños y niñas. A lo largo de esta etapa educativa, amplían de forma considerable sus experiencias sociales y culturales, hecho que contribuye a la consolidación de su identidad, incluida la sexual.

Para presentar la evolución del desarrollo afectivo y sexual en edades comprendidas entre los seis y los doce años, seguimos las investigaciones de Palacios y otros (1994). El desarrollo afectivo en estas edades está determinado por las siguientes características: el desarrollo del conocimiento de sí mismo y de la autoestima.

Un aspecto clave en el desarrollo afectivo es **la evolución del autoconcepto**. Los niños y niñas van elaborando la dimensión social de su yo, progresivamente. Consiguen describirse a sí mismos según características y atributos internos y psicológicos, a la vez que se descubren como pertenecientes a grupos sociales.

En la evolución de su afectividad, destaca **el proceso de identificación y tipificación sexual**. Comprenden que la identidad sexual constituye un rasgo per-

manente y estable de la personalidad, llegando a diferenciar entre la identidad sexual y de género a partir de los ocho años. La tipificación sexual se refiere a la progresiva adquisición de conductas estereotipadas en función del sexo, que contribuyen al desarrollo de la identidad de género. A partir de los nueve años, los estereotipos se vuelven más permeables y modificables.

- Etapa de Secundaria

La definición del término adolescencia ha sido objeto de numerosas controversias, siendo varias las teorías que han intentado determinar las características de esta etapa<sup>1</sup>. De modo general, se suele dar este nombre al período de transición entre la niñez y la vida adulta que transcurre entre los once o doce y los dieciocho o veinte años de edad.

Numerosos rasgos definen la adolescencia, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, culturales e incluso históricos. Dentro de todos estos rasgos, la pubertad marca el inicio de la maduración sexual. Se experimentan cambios físicos, hormonales y sexuales, para lograr la capacidad de reproducirse. Está asociada con un crecimiento rápido y con la aparición de las características sexuales secundarias (desarrollo del pecho y del vello o cambios de voz).

El llamado *estirón* modifica la imagen corporal y el autoconcepto de los y las adolescentes, así como sus relaciones familiares y sociales. Durante este período biológico que dará paso a un cuerpo adulto, tiene lugar un proceso psicológico fundamental, **el desarrollo de la identidad o del concepto de sí mismo**. Durante este proceso, son comunes los ensayos de identificación que los y las adolescentes realizan, incluyendo la orientación sexual.

Uno de los autores que ha analizado el desarrollo de la identidad, como uno de los aspectos psicológicos más relevantes durante la adolescencia, ha sido Erikson (1968)<sup>2</sup>. Este proceso psicológico de construcción del concepto de sí mismo supo-

---

<sup>1</sup> Teoría Psicoanalítica, Teoría Psicosocial, Teoría de Piaget y Teoría Focal de Coleman.

<sup>2</sup> Citado en García Madruga y Lacasa (1990: 448).

ne la adhesión a un sistema de valores, la definición de las metas educativas y ocupacionales e incluye la orientación sexual. En su teoría, Erikson sostiene que en los diversos ciclos vitales nos enfrentamos a crisis psicosociales que manifiestan oposiciones entre las exigencias de la sociedad y las necesidades biológicas y psicológicas. Por ello, los y las adolescentes pueden sufrir dificultades a la hora de desarrollar un concepto de sí mismo que se adapte de manera realista a sus características personales y a la vez al entorno en el que viven.

Además de los cambios físicos, psicológicos y afectivos, las relaciones familiares y sociales también experimentan cambios significativos durante la adolescencia. Surge una identidad grupal con los iguales, seleccionando las amistades y parejas según sus características internas y valores. Aparece un nuevo aspecto en su conducta social, la posibilidad de mantener relaciones sexuales plenas. Por ello, se hace necesario ofrecer a los adolescentes una adecuada educación sexual y orientarles hacia relaciones positivas de género, basadas en el respeto entre hombres y mujeres.

## 1.1.2. El género como construcción social

El **género** hace referencia a las construcciones socioculturales que imponen lo que es o debe ser **lo femenino** o **lo masculino** en una sociedad determinada. El **género** es el modelo de comportamiento que se considera adecuado para el hombre y la mujer, según las diferentes culturas y sociedades. Designa un conjunto de normas sociales que definen cualidades, comportamientos y personalidades diferenciadas sobre la base de la diferencia sexual.

El género se transmite por el proceso de socialización y varía con los factores culturales, sociales y económicos de cada época. No es estable y evoluciona en relación con otros cambios sociales. Cuando Simone de Beauvoir afirmó en 1949 que *una mujer no nace sino que se hace*, afirmaba que las características humanas consideradas como femeninas no derivan de una supuesta naturaleza biológica, sino que son adquiridas mediante un complejo proceso individual y social.

La consideración del género como construcción social, históricamente, se ha manifestado en diferencias de poder entre hombre y mujer, dando lugar a hechos sociales como:

- La socialización de las personas en torno a dos modelos culturales polarizados, lo masculino y lo femenino.
- La división sexual del trabajo.
- La superioridad atribuida al mundo masculino frente al femenino.

El género se construye socialmente a través de los roles y los estereotipos sexuales, conceptos que vamos a desarrollar a continuación.

### Los roles sexuales

Podemos definir los **roles sexuales** como los comportamientos y actitudes adoptados, de forma diferenciada, por el género femenino y el masculino en cada sociedad, dado que las disposiciones socioculturales (el género) los han determinado como propios de su sexo. La identificación con el género masculino o femenino nos lleva a comportarnos como creemos que debe de comportarse un hombre o una mujer, en los diferentes ámbitos de la vida. De ahí que mujeres y hombres hayamos desarrollado diferencialmente una serie limitada de tareas e intereses, restringiendo, en ocasiones, el pleno desarrollo de nuestra individualidad y potencialidad.

La Revolución Industrial introdujo cambios relevantes, no sólo en la vida económica de las sociedades modernas sino también en la organización de la vida familiar, determinando diferencias significativas en la ocupación y en el uso que mujeres y hombres hacen de los espacios públicos y domésticos de la vida. Soledad Murillo analiza en *El mito de la vida privada* (1996), cómo la ocupación por parte de la mujer del espacio doméstico, no significa que ésta disfrute de un tiempo privado, en el que cuidar sus necesidades e intereses personales. Por el contrario, al quedar relegada al espacio doméstico, todo su tiempo ha estado destinado a la reproducción y al cuidado de la familia, por lo que en realidad no disfruta ni de la privacidad y sus gratificaciones, ni del espacio público reservado en exclusiva a los hombres.

Desde esta visión del género, los roles sexuales diferenciados y adquiridos a través de los diferentes canales de socialización han originado fuertes dicotomías, desencuentros y desigualdades entre hombres y mujeres. Nos limitan a nivel individual, en aspectos como el desarrollo de la identidad personal y la autoestima, a nivel grupal en las relaciones de pareja, familiares y de amistad, y a nivel social, condicionando las relaciones sociopolíticas y económicas.

## Los estereotipos sexuales

En el Módulo 2 de la Guía *Cuento Contigo* definíamos el **estereotipo** como *el conjunto de atributos que se reconocen a una persona por el hecho de pertenecer a un grupo determinado, al que se atribuyen dichas características de manera socialmente compartida. Suele tratarse de características muy simplificadas fundadas en meras suposiciones. Sin embargo, generan expectativas que no se modifican a pesar de contrastarlas con la realidad opuesta.*

En este caso, los **estereotipos sexuales** hacen referencia a las ideas simplificadas y sesgadas, pero fuertemente arraigadas, sobre las características y actitudes que atribuimos a los hombres y a las mujeres, diferencialmente. Estos rasgos son considerados naturales y propios al hombre o a la mujer.

En nuestra cultura atribuimos a las mujeres cualidades que se niegan a los hombres y viceversa, por lo que los estereotipos sexuales resultan bipolares y complementarios. De este modo, un estereotipo sexual afirmarí que la mujer planifica su proyecto vital en función de su vida familiar y por el contrario, el hombre elabora su proyecto vital en función, principalmente, de su vida laboral.

Los estereotipos, además de clasificar y categorizar a hombres y mujeres, tienen un contenido valorativo. En el caso del estereotipo femenino, esta valoración es generalmente peyorativa, tal y como se recoge en la siguiente cita de Ayala y Mateo: *Los estereotipos sexuales han estado arraigados hasta el punto de considerar las características que se atribuyen a uno u otro sexo, como naturales y derivadas de la diferencia sexual. Interesa destacar el aspecto valorativo de los estereotipos, ya que valorar más las cualidades atribuidas a los hombres que las*

*atribuidas a las mujeres, es lo que da lugar a los estereotipos de carácter sexista (Ayala y Mateo, 2002: 17).*

En la actualidad y a pesar de que están surgiendo nuevos roles y actitudes, siguen existiendo estereotipos sexuales que atribuyen a la mujer y al hombre diferentes características, presentándolas como naturales.

## 1.2. Modelos sociales de relación entre géneros

**C**ada sociedad tiene unos modelos diferentes de relación entre géneros. En el apartado anterior hemos visto como el género es una construcción cultural que mantiene las estructuras sociales. En las sociedades occidentales se han logrado considerables avances en el campo de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres pero todavía hay situaciones de desigualdad.

Prueba de la existencia de la desigualdad es la necesidad de legislar para compensarla. Las leyes democráticas se basan en la igualdad de trato y oportunidades para toda la población independientemente de su cultura, su sexo o su clase social. Sin embargo, aunque los cambios legislativos hayan modificado algunos comportamientos sexistas y los hayan convertido en menos evidentes de lo que han sido en otras épocas, la discriminación por razón de sexo sigue estando interiorizada en nuestra cultura.

### 1.2.1. La desigualdad sexista

La desigualdad sexista tiene su origen en la sociedad patriarcal y persiste en nuestros días. La presencia de la mujer en la mayoría de profesiones es un hecho pal-

pable, pero su acceso a puestos de responsabilidad todavía es minoritario, se habla del techo de cristal como una barrera para la mujer invisible pero difícil de atravesar.

## Sociedad patriarcal

El patriarcado es una organización social en la que el hombre ejerce la autoridad y ocupa puestos de relevancia y poder, mientras la mujer es relegada a puestos de anonimato y sumisión. En las sociedades occidentales la base de la socialización de mujeres y hombres tiene un origen patriarcal y es una de las causas de la desigualdad de género.

La sociedad patriarcal se ha basado en el hecho biológico de la gestación y el parto para asignar a la mujer la mayoría de las funciones relacionadas con el cuidado de la familia y el ámbito doméstico. La consecuencia negativa es que ha sido socializada para dedicar su vida a satisfacer las necesidades y los deseos de los demás. *El orden patriarcal es un orden de propiedad social y privada de las mujeres a través de la apropiación, posesión, usufructo y desecho de sus cuerpos vividos, su subjetividad y sus recursos, bienes y obras. Las normas regulan el control de su sexualidad, sus capacidades reproductivas, su erotismo, su maternidad, su capacidad amorosa, su trabajo, incluso su salud* (Lagarde 1996: 61).

Para Muñoz Luque (2003) se establece una oposición entre ambos géneros en tres ámbitos: **intelectual**, al hombre le corresponde la ciencia unidimensional, la razón, la lógica, mientras que a la mujer le incumbe la estética, la sensibilidad, la intuición y la pluridimensionalidad; **rasgos de carácter**, al hombre le es propia la independencia, la asertividad, la imposición en los conflictos, mientras que a la mujer le es propia la dependencia, la cordialidad y el diálogo en los conflictos; **estilo directivo**, el hombre prefiere la competición por exclusión, la autoridad con jerarquía o la productividad, mientras la mujer está más cómoda solicitando colaboración con inclusión, la dirección centrada en la confianza y la calidad.

| Los perfiles de género       |                                            |
|------------------------------|--------------------------------------------|
| Masculino                    | Femenino                                   |
| Ámbitos de la cultura        |                                            |
| Ciencia (racionalidad)       | Estética (sensibilidad)                    |
| Economía (dinero)            | Sociología y Psicología (sociabilidad)     |
| Política (poder)             | Espiritualidad, religión, ONGs (altruismo) |
| Cosmogonía, visión del mundo |                                            |
| Sistemas lógico-formales     | Sistemas intuitivo-afectivos               |
| Unidimensionalidad           | Integración pluridimensional               |
| Rasgos de carácter           |                                            |
| Independencia                | Cordialidad                                |
| Asertividad                  | Calidez                                    |
| Racionalidad                 | Expresividad                               |

Fuente: elaboración propia a partir de Muñoz Luque (2003).

El **sexismo** es una consecuencia de la sociedad patriarcal. El término se utiliza en las ciencias sociales para distinguir aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas basándose en la diferenciación de sexo.

El sexismo incluye una serie de pautas culturales (estereotipos) que comportan consecuencias negativas para los hombres y para las mujeres porque, tanto en unos como en otras, limita sus posibilidades de desarrollo vital. Sin embargo, las consecuencias negativas siguen siendo más evidentes para las mujeres, ya que el género femenino continúa estando menos valorado socialmente que el masculino. Es muy significativo el hecho de que en tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres, como la costura o la cocina, sean los hombres los que alcanzan reconocimiento como cocineros y modistos, quedando la mujer en un papel secundario.

El sexismo limita, también, las posibilidades de los hombres, pero les proporciona más poder sobre su entorno. Muchos continúan defendiendo las pautas sexistas y las relacionan con fenómenos propios de las leyes naturales y por lo tanto indiscutibles, como mecanismo de reacción ante el miedo a la pérdida de poder.

Otra de las partes negativas del sexismo es que no permite aceptar a muchos hombres su nuevo papel en una sociedad que cambia rápidamente y tiene poco que ver con la de hace unas décadas. Se habla del hombre *castrado*, perdido en un nuevo orden en el que no encuentra su ubicación. De un hombre frustrado que cada vez usa más la violencia sobre la mujer en un intento de mantener su estatus de superioridad. Hombres, niños y adolescentes necesitan nuevos modelos en los que crecer para sentirse bien y confinar la violencia (de la cual también son víctimas). Estos modelos tienen que proceder de sus maestros, padres, profesores, medios de comunicación. Modelos de hombres capaces de emocionarse y disfrutar compartiendo la vida plenamente con las mujeres.

### **División de espacios y tiempos**

La sociedad patriarcal distingue entre el sistema de producción de bienes encomendado al varón y el sistema del cuidado de la familia asignado a la mujer. Se establecen así dos espacios diferenciados para cada sexo, uno público, relacionado con el trabajo externo y otro privado, relacionado con el mantenimiento de la estructura familiar. Se proponen dos arquetipos, uno exterior, de relaciones sociales, productivo, al que se da más valor porque está remunerado, frente a otro interior, doméstico, de relaciones familiares encargado del cuidado de la familia y el hogar. El hombre tiene el dinero, la información y la posición social; a la mujer en cambio le corresponde el cuidado de la casa, los hijos y los ancianos.

Esta división de espacios ha dotado de mayor poder al hombre, ya que tradicionalmente la función pública ha sido reconocida con mayor prestigio que la función doméstica. Otra característica de esta división ha llevado al hombre a asumir, en solitario, la responsabilidad de buscar recursos externos a la familia para su sostenimiento.

El tiempo constituye un recurso humano fundamental. Los filósofos y sabios han insistido desde antiguo en ello. *Sólo se posee de verdad un poco de tiempo*, dice Lamartine, *El tiempo es nuestro bien máspreciado*, dice Plutarco. En la actualidad, por ejemplo, cada vez demandamos disponer de más tiempo personal y para disfrutar del ocio.

El tiempo determina la vida de las personas a partir de unas formas de utilización y distribución socialmente pautadas, en las cuales las posibilidades de decisión personal no son homogéneas. Modela las actitudes de los diferentes grupos sociales y contribuye a la consecución de estrategias de vida. A través del uso del espacio y tiempo, se pueden medir aspectos como la igualdad social, la calidad de vida y la autonomía personal.

En la sociedad industrial se observa un modelo masculino y un modelo femenino de utilización del tiempo. El primero es un tiempo discontinuo que tiene como actividad principal el trabajo asalariado y el segundo es un tiempo continuo que corresponde al trabajo familiar o de la reproducción, donde no se diferencian los días laborales de los festivos, ni el tiempo de trabajo, ni el de ocio. La separación del tiempo y el espacio para el trabajo y para la vida, se establece a partir de las necesidades masculinas y del modelo industrial que lo basa todo en la producción.

Es evidente que la vida de hombres y mujeres sigue siendo muy diferente en diversos aspectos relacionados con el uso del tiempo, con sus exigencias de libertades y autonomía y con el uso y disfrute del ocio. La rigidez laboral y la economía convencional, que sigue sin valorar el tiempo dedicado al hogar y a la familia, contribuyen al mantenimiento de esta diferenciación en el uso del tiempo entre mujeres y hombres.

### **Género y poder social<sup>3</sup>**

La presencia femenina en todos los niveles educativos ha ido en aumento en las últimas décadas. Sin embargo, son muy pocas las mujeres que acceden a puestos

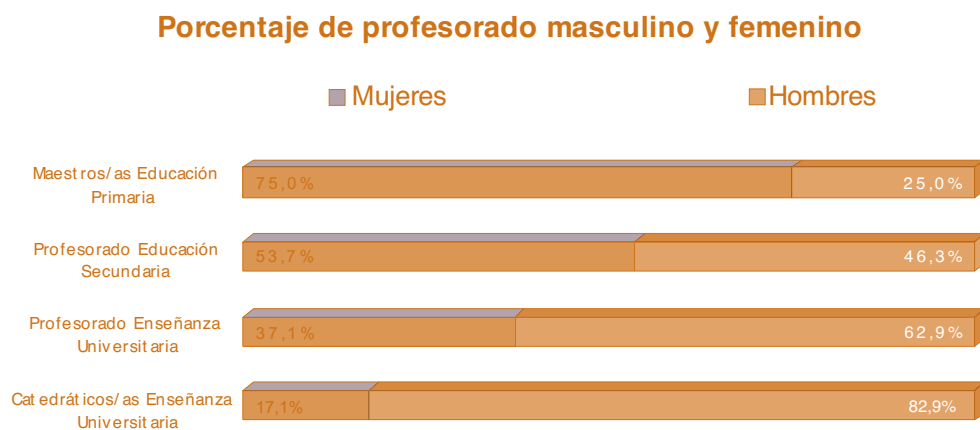
<sup>3</sup> La información y datos de este apartado se han obtenido en Instituto de la Mujer (2006). Se puede consultar en: [www.mtas.es/mujer/novedades/docs/2006.pdf](http://www.mtas.es/mujer/novedades/docs/2006.pdf)

de responsabilidad tanto en las diferentes administraciones como en la empresa privada. Continúa vigente la estructura patriarcal bajo la cual el género masculino predomina sobre el femenino y afecta a todas las relaciones: laborales, culturales, y sobre todo interpersonales. La tradicional concepción de la mujer como ser dependiente y, todavía para algunos, inferior, sigue siendo la raíz de la discriminación a la hora de acceder a puestos de responsabilidad. El hecho de que la mujer asuma de forma mayoritaria la realización de las tareas del hogar, sigue pesando a la hora del acceso al empleo. Y la relación de dominio-sumisión del hombre sobre la mujer es una de las causas de la violencia de género.

### – Género y educación

En las últimas décadas han aumentado tanto las tasas de escolarización de alumnos como de alumnas. En los estudios universitarios hay más alumnas que alumnos y también es mayor el porcentaje de alumnas que finalizan los estudios superiores. Sin embargo, la presencia de las mujeres en los cargos de responsabilidad docente disminuye a medida que ascendemos en el estatus del sistema educativo.

La siguiente tabla muestra la proporción de profesorado masculino y femenino en los diferentes ámbitos educativos:



Fuente: Instituto de la Mujer (2006:24).

### – Género y empleo

El desarrollo tecnológico produce un nuevo proceso diferenciador en la relación a los tiempos entre mujeres y hombres. El progreso técnico reduce la jornada de trabajo asalariado pero la jornada de trabajo de la reproducción se mantiene sin grandes cambios. La incorporación de las mujeres al mercado laboral conlleva que los tiempos dedicados a la vida privada y a la esfera pública se integren y solapen, influyéndose y condicionándose mutuamente. Las mujeres viven mayores restricciones familiares, difíciles de conciliar con la libertad de acción que exige la producción asalariada. Enfrentadas a situaciones complicadas como asumir la doble jornada, pueden llegar a generar en ellas sentimientos de culpa por *abandonar la que se sigue considerando su principal responsabilidad, el trabajo familiar*.

La diferencia de género marca las características de nuestro mercado de trabajo. El número de hombres y mujeres que forman la población activa en nuestro país (población entre los 16 y los 64 años) es similar. Sin embargo, en todas las franjas de edad la tasa de paro es superior entre las mujeres. También el porcentaje de contratos a tiempo parcial es más elevado entre las mujeres que entre los hombres. Mayoritariamente, el trabajo para la mujer es más precario y tiene estrecha relación con las dificultades para conciliar la vida familiar y laboral. La inserción laboral para las mujeres está mediatizada por la doble jornada (laboral y doméstica) y la desigualdad de oportunidades.

El mundo empresarial es un espacio predominantemente dirigido y gestionado por hombres. En la pequeña y mediana empresa la mujer tiene cierta participación, pero es en las grandes empresas donde la mujer apenas tiene presencia. En España, tan solo dos de las empresas pertenecientes al grupo del IBEX 35<sup>4</sup> están dirigidas por mujeres.

---

<sup>4</sup> IBEX 35: es un índice que mide la evolución bursátil de las 35 empresas con mayor capital de España.

### – Género y poder político

Históricamente la ausencia de reconocimiento de derechos para la mujer ha sido una constante en el tiempo. En España, el reconocimiento de los derechos civiles para la mujer se logró en 1931. Durante la 2ª República, la labor de Clara Campoamor dio como resultado la aprobación en el parlamento del derecho al voto para las mujeres. Derecho que tuvo corta duración, puesto que fue abolido por la dictadura franquista en 1939. Hubo que esperar hasta 1976 para recuperar el derecho al voto y la igualdad de derechos civiles con el hombre. Hasta entonces para heredar, llevar una empresa o gestionar unas tierras, la mujer casada necesitaba el permiso de su marido.

*La mujer se ha encontrado durante siglos siendo uno de esos individuos privados de identidades. Mejor dicho, con una sola identidad: la de ser mujer. Privada, en consecuencia, de la posibilidad de elegir lo que quería ser, privada de autonomía. Como les ocurría a los esclavos griegos, que no podían adquirir las virtudes del hombre libre porque sólo podían ser esclavos, la mujer tampoco podía acceder a las reglas del ciudadano de pleno derecho porque su papel estaba en otro lugar, en una vida privada con reglas propias y estrechas. (Camps, 1998:88).*

Desde 2004 el número de ministros y ministras es el mismo. Pero al observar la presencia femenina en órganos como el Tribunal Constitucional, el de Cuentas, o el Consejo General del Poder Judicial, los porcentajes de mujeres que participan en ellos son reducidos. Incluso en el caso del Poder Judicial, donde la presencia femenina es mayor que en otros organismos (42,05%), resulta que la mayoría de magistrados del Tribunal Supremo (98,98%) son hombres.

También en la toma de decisiones de la administración local y autonómica la presencia de alcaldesas, concejales, consejeras, directoras, es muy inferior a la masculina.

### – Género y violencia

La violencia de género es la manifestación más extrema del dominio de un género sobre el otro. Como señalamos en el Módulo 1 de la Guía *Cuento Contigo*,

entendemos por violencia toda situación en la que *una persona impone su fuerza y/o su habilidad sobre otra*. La violencia implica diferencia de poder e intención de dominar y/o dañar al otro. En el caso del género, y como señala Gerber (1995)<sup>5</sup>, *una de las causas más importantes de la violencia que se ejerce contra las mujeres son las diferencias de género en estatus y poder*.

La representación que una persona tiene de su posible víctima desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercer la violencia, sobre todo si se considera a la víctima inferior. El sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias; como cuando se negaba a las mujeres el derecho a votar argumentando que su desarrollo intelectual era inferior al de los hombres.

La violencia de género ha alcanzado tal magnitud que en 2004 se aprobó la Ley Orgánica de Protección Integral contra la Violencia de Género. En su artículo 1 indica: *La presente Ley tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes hayan sido sus cónyuges o hayan estado ligados a ellas por relaciones de afectividad*. Esta ley incluye también medidas de sensibilización, prevención y detección, para desarrollar en los centros educativos.

La violencia de género ejercida entre adultos queda fuera del ámbito educativo, pero su prevención puede desarrollarse desde temprana edad. Los comentarios y comportamientos sexistas son manifestaciones frecuentes que en los centros educativos pueden trabajarse para fomentar relaciones de igualdad.

La violencia de género no sólo se manifiesta de manera directa, también existe la violencia estructural o violencia invisible. Esta violencia se conforma por una multiplicidad de prácticas socialmente aceptadas, que los varones y la sociedad en su conjunto asumen en lo cotidiano y que, sin ser muy visibles, violentan y minan, insidiosa y reiteradamente la autonomía, la dignidad y el equilibrio psíquico de las mujeres. Aunque no ocupa las primeras páginas de la prensa y los informativos, es constante y se interioriza de forma imperceptible. Presenta modelos de género

<sup>5</sup> Citado en Díaz-Aguado (2002:31).

que ejercen una poderosa influencia en la construcción de la identidad. La televisión, la prensa femenina, la publicidad, exhiben modelos masculinos y femeninos con marcados estereotipos, valores y creencias, en los que se perpetúan las relaciones de dominio para el hombre (poder masculino) y sumisión para la mujer (amor femenino). La fuerza de las imágenes y las situaciones emocionales que muestran se convierten en importantes agentes socializadores que mantienen los roles y estereotipos sexistas.

Resulta muy costoso escapar a la influencia del entorno sociocultural y mantener la autoestima adecuada cuando nuestro cuerpo no se corresponde con los cánones establecidos. La baja autoestima, la necesidad de ser aceptada y querida puede facilitar que las jóvenes acepten relaciones que no estén basadas en el amor y el respeto mutuo sino en el dominio y la sumisión. Primer paso para ser víctimas prematuras de la violencia de género.

## 1.2.2. La igualdad en la diferencia

La Igualdad es un valor por el cual defendemos que todas las personas son dignas de los mismos derechos fundamentales, a la vez que merecedoras del respeto a su libertad individual. Permite a cada persona conservar su singularidad.

### El concepto de Igualdad

A pesar de las diferencias entre las personas, todos y todas tenemos los mismos derechos y se nos debe el mismo valor y reconocimiento. *La Igualdad se entiende como una relación de equivalencia, en el sentido de que los sujetos tienen el mismo valor; y precisamente por ello son "iguales" (...). La igualdad admite diferencias, pero no, como es obvio, desigualdades. Mientras que la desigualdad supone discriminación y privilegio, la diferencia implica semejanza recíproca o diversidad entre cosas de una misma especie, lo cual permite distinguirlas unas de otras, sin que ello implique necesariamente discriminaciones ni privilegios de ningún tipo (...). Del hecho diferencial de tener uno u otro sexo (...) no se sigue lógicamente*

*la necesidad de un trato desigual de los sujetos así diferenciados. (Jiménez, 1995: 143 y 144).*

Hablar de Igualdad implica introducir en el discurso el concepto de diferencia como el conjunto de características propias de cada persona, que la hacen única y distinta. Entre hombres y mujeres existen unas diferencias, una diversidad que no puede ser definida en términos de inferioridad y superioridad, ni ser objeto de marginación o discriminación. Atender el binomio Igualdad–Diversidad nos enriquece a mujeres y hombres.

Partimos de la constatación de las diferencias existentes entre mujeres y hombres. Chicos y chicas tienen modos diversos de vivir su idéntica dignidad personal, por lo que el proceso educativo no puede ignorar esa diversidad, sino que ha de respetarla. El reto está en tener en cuenta la diversidad y las diferencias de género con el objetivo de igualdad, es lo que se conoce como conseguir la igualdad de diferencias (Puigvert, 2001)

Defendemos el principio de igualdad de oportunidades entre niños y niñas, hombres y mujeres, en particular, mediante la eliminación de la discriminación de las niñas y mujeres para alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria. Al mismo tiempo nos parece justo tratar a niños y niñas de forma que desarrollen lo mejor posible las potencialidades propias del hombre y de la mujer, de acuerdo con sus peculiares características biológicas, psicológicas y personales.

## **Democracia e Igualdad**

En el mundo occidental, a partir de la Ilustración y la Modernidad, la Igualdad se entiende como un valor, con connotaciones emotivas y valorativas, reconocido en todas las democracias actuales. La lucha por la Igualdad promueve constantes cambios sociales, la reivindicación de derechos y la equiparación de oportunidades.

La Igualdad, como concepto político, establece la equiparación de derechos civiles, jurídicos y sociales, siendo uno de los derechos fundamentales reconocido en todos los instrumentos internacionales que desarrollan los derechos humanos.

La Igualdad fundamenta las democracias actuales. Éstas han permitido activar los mecanismos jurídicos precisos y las estrategias gubernamentales necesarias para gestionar la diversidad y las diferencias que caracterizan la humanidad y que dan origen a diferentes injusticias. El impulso internacional para llevar a cabo acciones por la Igualdad se ha centrado a lo largo del tiempo en varios campos:

- La Educación, tratando de generalizar la Coeducación y la transversalidad.
- La Paridad, favoreciendo el reparto de responsabilidades y del poder político entre hombres y mujeres.
- Las Familias, ya que debido a los cambios en los modelos familiares, es preciso activar políticas sociales y laborales que faciliten la conciliación de la vida familiar y laboral.
- Las Políticas y Organismos de Igualdad.

A partir de la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, organizada por Naciones Unidas en Beijing (China, 1995), en el año 2000 se celebró en Nueva York el vigésimo tercer período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas titulado *La mujer en el año 2000: igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI: Beijing+5*. En esta reunión, se establecen como principales compromisos, entre otros:

- Aplicar las doce esferas de especial preocupación de la Plataforma de Acción de Beijing, a saber, la mujer y la pobreza, la educación y capacitación de la mujer, la mujer y la salud, la violencia contra la mujer, la mujer y los conflictos armados, la mujer y la economía, la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones, mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, los derechos humanos de la mujer, la mujer y los medios de difusión, la mujer y el medio ambiente, y la niña.
- Velar por el establecimiento de sociedades en que tanto las mujeres como los hombres trabajen juntos por crear un mundo en que cada persona pueda aprovechar en el siglo XXI los frutos de la igualdad, el desarrollo y la paz.

También la Constitución Española de 1978 recoge el concepto de Igualdad. En su artículo 14, establece que *los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social*. Ésta es una de las vertientes de la Igualdad, denominada **Igualdad formal**.

Por otra parte, en el artículo 9.2 de nuestra Carta Magna se distingue otra acepción, la **Igualdad esencial o real**, señalando que *corresponde a los poderes*

*públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.* Este **principio de igualdad** obliga a tratar igual a quienes son iguales, pero también a dar un trato diferenciado a quienes están en situación de desigualdad.

Ésta es la base legal que da lugar a la **discriminación positiva** o **acciones positivas**. Consisten en un tratamiento favorable a las mujeres con el fin de conseguir una igualdad real y efectiva. Si hombres y mujeres no han tenido las mismas oportunidades en un ámbito, habrá que corregir y superar las discriminaciones sufridas por las mujeres. Se trata de poner en marcha políticas adecuadas para evitar que se mantenga la desigualdad, incluyendo medidas que garanticen la igualdad real.

Otro concepto que refleja el ideal de plena participación de la mujer en la sociedad es el de **democracia paritaria**. Hace referencia a la necesidad de igualar el reparto de responsabilidades políticas entre mujeres y hombres. La Constitución española reconoce que debe existir igualdad de oportunidades para acceder y participar, hombres y mujeres, en la vida política, económica, social y cultural y compromete a los poderes públicos en la creación de las condiciones que hagan posible esta realidad.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) contempla la equidad como principio garante de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres (Título Preliminar, Capítulo I).

## Reconocer y respetar las diferencias

Todos y todas somos singulares y diferentes. **Reconocer, respetar y aceptar las diferencias**, evita actitudes intolerantes que suelen acabar en situaciones discriminatorias y violentas. Desde los centros educativos podemos trabajar con las alumnas y los alumnos, en el reconocimiento de la diferencia como intercambio, reciprocidad y a la vez, enriquecimiento.

Pero, ¿cómo atendemos el binomio igualdad–diferencia?, ¿cómo articulamos la igualdad respetando la diferencia? educar en igualdad es la propuesta que hoy se nos hace, pero no se trata de enseñar que chicas y chicos son idénticos, sino de

promover, debatir y practicar relaciones más justas entre mujeres y hombres. Debemos orientarles para que establezcan relaciones de igual a igual, en las que reconozcan y acepten la propia singularidad y la de los y las demás, desde el respeto y la libertad.

Una dificultad que surge es que el hecho de reconocer la diferencia lleve a hombre y mujer a construir dos mundos, dos historias separadas, haciendo las diferencias insuperables. **La diferencia significa también encuentro, necesidad e interdependencia.** Ser hombre o mujer es algo innegable y determinante pero como personas tenemos la libertad de construir nuestra propia identidad, asumiendo los papeles sociales deseados y ejerciendo elecciones personales.

El equilibrio entre la igualdad y la diferencia se establece mediante la contribución activa de hombres y mujeres, en el intento de conciliar la identidad personal con la dimensión relacional entre sexos.

## 1.3. El género en la educación

**E**l género se transmite por numerosos cauces. Está presente en todos los canales de socialización. El tipo de familia al que pertenecemos, los primeros amigos y amigas, los compañeros de clase, son modelos que tenemos a imitar. De la percepción del género que tengan los grupos sociales de los que formamos parte dependerá, en buena medida, nuestra propia concepción de cómo comportarnos por ser hombre o ser mujer.

### 1.3.1. Aprendizaje de los códigos de género

Los códigos de género se comienzan a interiorizar desde temprana edad. En la adolescencia lo femenino y lo masculino se muestran a menudo como referentes dicotómicos entre sus reglas de relación. En la actualidad, desde la familia se trans-

miten modelos que tienden a la paridad y la igualdad de oportunidades, pero también se pueden transmitir roles y estereotipos sexistas.

## Comprensión de los grupos sociales

Iniciamos este apartado presentando un esquema del proceso evolutivo por el cual los niños y niñas comprenden las diferencias y semejanzas que existen entre el propio grupo y los otros. Siguiendo las teorías evolutivas del desarrollo de Jean Piaget<sup>6</sup>, este proceso va a influir en las relaciones entre chicos y chicas:

- En una primera etapa (0 a 2 años), no diferencian entre las distintas categorías sociales, por lo que niños y niñas están centrados en la posición de su propio grupo de forma absoluta.
- En una segunda etapa preoperacional del desarrollo (2 a 7 años), son capaces de diferenciar correctamente el propio grupo y los otros grupos, tendiendo a sobrevalorar el propio y a infravalorar los otros.
- La tercera etapa está relacionada con la adquisición del pensamiento operativo concreto (7 a 11 años). Éste implica reconocer que a pesar de las diferencias sexuales entre chicos y chicas, se comparten muchas semejanzas. Aumenta al mismo tiempo la capacidad para percibir las diferencias intragrupales. En la descripción de los grupos incluyen características psicológicas más abstractas y asumen que otros grupos pueden tener otros valores o creencias, que deberían ser aceptados desde el reconocimiento de la igualdad. Han surgido esquemas mentales que permiten superar el racismo y el sexismo.
- Una cuarta etapa, después del pensamiento formal (de los 11 años en adelante), permite coordinar las diferencias y semejanzas, de manera que el propio grupo y los demás son entendidos sobre una base equivalente y recíproca (Metz, 1980)<sup>7</sup> y, por lo tanto, incompatible con el sexismo y el racismo.

<sup>6</sup> Citado en Díaz-Aguado (2002: 26).

<sup>7</sup> Citado en Díaz Aguado (2002: 28).

## **Grupos de pares: en la infancia y en la adolescencia**

### **a) En la Infancia**

En el desarrollo y formación de la identidad tiene una gran importancia el grupo de pares. En ellos, niños y niñas desarrollan su identidad de género, a la vez que interiorizan estereotipos sexuales y conductas tipificadas por el género.

Desde una edad muy temprana (educación infantil), las niñas y los niños se auto-asignan a una de las dos categorías, hombre o mujer, utilizando atributos externos como el peinado o la ropa. En el inicio de Primaria asocian ser niño o niña con la anatomía genital.

Los estereotipos de género se comienzan a interiorizar de forma temprana, lo cual parece indicar que existe un trato diferencial de niños y niñas que determina un comportamiento y unas expectativas diferenciadas a partir de su sexo biológico. Las niñas y los niños se definen de forma diferente influidos por los estereotipos. De ellos se espera que les guste ayudar a sus padres, hacer deporte, jugar a coches y a construir cosas; de ellas se espera que no peguen, que hablen mucho, que ayuden a sus madres y que jueguen a muñecas.

Hacia los diez y doce años se añaden dimensiones psicológicas a los estereotipos sexuales, por lo que las niñas son descritas como afectuosas, sumisas o débiles y los niños como asertivos, dominantes y ambiciosos.

El desarrollo de conductas tipificadas por el género es un proceso precoz. Desde edades tempranas, prefieren jugar con las y los compañeros del mismo sexo biológico. Estas preferencias se acentúan con los años, de modo que hacia la pubertad, es fácil observar cómo las chicas y los chicos que se comportan de manera diferente según establece su rol de género, son rechazados por sus iguales.

### **b) En la adolescencia**

El autoconcepto y la autoestima son aspectos fundamentales para que los y las adolescentes puedan adaptarse a la realidad, desarrollando una identidad positi-

va de sí mismos, incluida su identidad de género. Estos conceptos se desarrollan sobre las valoraciones, aprobaciones y aceptaciones que hacen los demás de nuestro comportamiento, según se adapte a los estereotipos sexuales que nos dicen cómo debemos comportarnos, según seamos hombre o mujer. El género determina la vida individual y colectiva de los y las adolescentes.

En la adolescencia temprana los estereotipos parecen flexibilizarse, pero a medida que avanza el proceso de madurez, aumenta la presión que ejercen los iguales para que la persona se ajuste al rol de género que se le ha asignado. Quienes hayan desarrollado un autoconcepto positivo tendrán más autonomía y se sentirán menos vulnerables a esta presión de los iguales.

La influencia del sexismo en la construcción de la identidad les lleva a identificarse con determinados valores, actitudes o problemas, tradicionalmente asociados al estereotipo femenino (dependencia, sumisión) o al masculino (dominio, agresividad). Por ejemplo, los adolescentes tienden a justificar y a utilizar la violencia en mayor medida que las adolescentes, quienes suelen pasar más desapercibidas y mostrar más problemas de autoestima.

Es clara la limitación que el sexismo ejerce sobre los valores y las cualidades con los que se identifican diferencialmente chicos y chicas, perpetuando la doble visión del mundo, la división entre el espacio público y el privado y dando lugar a los diferentes abusos de poder. Se observan estereotipos sexistas al analizar las cualidades que afirman poseer los y las adolescentes, las que desearían tener y las actividades que desarrollan o desean desarrollar en el futuro.

En las relaciones entre el alumnado se observan diferentes sucesos relacionados con los estereotipos de género y los conflictos por razón de ello (Ayala y Mateo, 2002: 41). Señalamos a continuación algunos de ellos:

- Uso de vocabulario sexista, en general peyorativo.
- Actitudes sexistas en la ocupación de espacios y en los juegos.
- Chistes y bromas sexistas.
- Vigencia de estereotipos clásicos (chico fuerte, chica débil).
- Presencia de estereotipos sexuales en la elección de estudios y profesiones.

Parece, pues, que lo masculino y lo femenino permanecen como referentes dicotómicos en las reglas o códigos de relación entre adolescentes. Así, mientras las chicas regulan sus relaciones mediante estrategias más sutiles como rumores, exclusiones o enemistades, los chicos mantienen espacios y maneras de ser que sirven para *impedir* las penetraciones de la feminidad en la identidad masculina.

## La familia

Los modelos de género que madres y padres transmiten a sus hijos e hijas han sufrido importantes transformaciones a lo largo de la historia. En la actualidad, se transmiten modelos que tienden a la paridad y la igualdad de oportunidades, a pesar de la necesidad de seguir incrementando las pautas coeducativas en la educación familiar.

Desde la familia se pueden transmitir sesgos y estereotipos sexistas, observándose pautas de socialización diferenciales hacia las niñas y los niños. Se asignan diferentes roles en función del sexo, de modo que poco a poco, los estereotipos de género se van interiorizando, fruto del modelado social. Incluso antes del nacimiento pueden existir expectativas diferenciadas según nos refiramos a un niño o una niña.

El desarrollo de la identidad personal se inicia en la familia, proporcionando el padre y la madre modelos sociales de relación entre géneros de referencia. Las relaciones afectivas familiares, las funciones sociales y laborales de los progenitores y las expectativas diferenciales de éstos hacia sus hijos e hijas, están en la base del desarrollo de su identidad y de su aprendizaje social. Es importante, por ello, procurar una educación compartida por el padre y la madre que favorezca el desarrollo de una identidad positiva.

El trato desigual en la infancia se ha manifestado a través de diferentes actitudes y comportamientos como la mayor estimulación física a los niños, frente a una mayor estimulación verbal a las niñas y mayor permisividad de conducta agresiva en los chicos, entre otros aspectos.

Hay que estar atentos y tratar de evitar ciertos sesgos sexistas que pueden surgir desde la infancia. Por ejemplo, los niños y las niñas pueden manifestar diferencias en la elección de juegos y juguetes, ropas y actividades, rechazando los objetos y actividades considerados socialmente como propios del otro sexo. Durante la adolescencia estas diferencias se pueden acentuar pero las familias pueden reconducir estas actitudes para que los y las adolescentes eviten modelos de género sexistas. Dos ejemplos de ello son, por un lado, tratar de evitar expectativas de éxito diferenciadas en función del sexo y, por otro, evitar que los estereotipos sexistas condicionen las orientaciones a la hora de aconsejar un itinerario académico o profesional.

Los cambios experimentados en los modelos familiares se han debido principalmente al acceso de la mujer al mundo laboral y al descenso de la natalidad. Esta realidad ha originado cierto equilibrio de poder entre el hombre y la mujer en las familias, aunque siguen existiendo aspectos en los que avanzar, como el reparto de tareas domésticas. En la mayoría las familias, sigue siendo la mujer la que dedica más tiempo al cuidado de los hijos y las tareas domésticas, además de trabajar fuera de casa.

Es importante que padres y madres se replanteen los modelos de género de referencia que ofrecen a sus hijos e hijas, evitando actitudes y sesgos sexistas. El respeto a las diferencias entre niños y niñas, el reparto equitativo de tareas y responsabilidades domésticas, los tiempos y actividades desarrollados en el tiempo libre, entre otras, son cuestiones que las familias pueden replantearse de cara a educar desde la Coeducación y modificar la tradicional división sexista de los papeles familiares por una distribución igualitaria.

## 1.3.2. Los canales de socialización

Además de la familia, la interiorización de la estructura social y la reproducción de la misma se desarrollan a través de otros canales. Cuentos, películas, juegos, videojuegos, etc., son elementos socializadores claves por el poder de atracción que poseen sobre los niños y adolescentes.

## Los discursos narrativos

En las historias que transmiten los cuentos más tradicionales se plantean unos roles sexuales específicos para hombres y mujeres: el héroe y la princesa, el poderoso y la sirvienta. Las heroínas son sumisas y sus mayores deseos son conquistar al príncipe, que las libera de los peligros y les resuelve la vida. Reproducen el ámbito público para él y el doméstico para ella. Cuando los niños y las niñas juegan representan por imitación las acciones que han visto tantas veces en bonitos dibujos y han escuchado una y otra vez de sus familiares más próximos.

El cine, además de entretener, es un instrumento que favorece la rápida asimilación de la información. La capacidad socializadora de los modelos que reproduce es enorme ya que se sirve de la música y otras técnicas cinematográficas para incidir emocionalmente sobre los espectadores, que desearán sentir lo mismo que los protagonistas e intentarán comportarse de igual manera. El cine es un gran difusor de estereotipos que legitima un tipo de comportamientos y reprime otros. En la mayoría de las grandes producciones cinematográficas el protagonista es un hombre y la mujer le acompaña. La figura femenina es joven, seductora y objeto sexual del hombre. Si hay protagonistas femeninas imitan las conductas agresivas de los hombres, y cuando las protagonistas son mujeres inteligentes e independientes se presentan con cierto grado de perversión.

Uno de los entretenimientos de mayor aceptación entre los jóvenes actualmente son los videojuegos. Según las conclusiones de un estudio realizado recientemente en España (Díez Gutiérrez, 2004), la mayoría de los videojuegos comerciales que usan nuestros y nuestras adolescentes tienden a reproducir estereotipos sexuales contrarios a los valores que educativa y socialmente hemos establecido como principios básicos en nuestra sociedad. Fomentan unos valores anclados en lo más negativo del modelo tradicional masculino.

Muchos de los videojuegos más populares perpetúan la cultura sexista y jerarquizada: los hombres aparecen más, se les nombra más, se les toma de referente y modelo aunque transmiten modelos negativos de comportamiento. Los protagonistas valoran la agresividad, la competitividad, actúan impulsivamente con riesgo desmedido y sin tener tiempo para reflexionar. La mayoría son personajes solitarios,

insociables, taciturnos, con rostros herméticos que no dejan traslucir sus sentimientos.

Los personajes femeninos ocupan un segundo plano y aparecen habitualmente en estas tres claves estereotipadas:

- **Modelo masoquista:** mujeres pasivas y sumisas, que son víctimas, que han de ser rescatadas, que están en segundo plano, que complementan al hombre con una imagen frágil y dolorosa. Son pacientes y aguantan, viven y mueren en función de los hombres.
- **Modelo sádico:** mujeres que reproducen el arquetipo viril, se comportan como hombres pero con atributos físicos femeninos exagerados. Incluso en estos casos, su función está al servicio de los hombres utilizando sus encantos.
- **Modelo *barbie*:** mujeres consumistas, superficiales, decorativas, centradas en la imagen y la apariencia. Reproduce los estereotipos más tradicionales sobre las mujeres.

Estos modelos femeninos responden a la proyección de la imagen que tienen los hombres sobre las mujeres. En el cine, en la publicidad, en los videojuegos, la mujer es modelada y representada desde los parámetros masculinos.

El estudio de Díez Gutiérrez recoge la opinión de mujeres y hombres sobre los videojuegos: *las mujeres consideran en mayor proporción que los videojuegos son sexistas, violentos, crean adicción, provocan trastornos personales y producen aislamiento. Mientras que los hombres tienden a opinar que fomentan la colaboración, aumentan la creatividad, ayudan a mejorar la personalidad y potencian la sociabilidad. La discriminación es percibida con mayor claridad por las personas que la sufren* (Díez Gutiérrez, 2004: 394).

## Los medios de comunicación

Cada sociedad se vale de costumbres y arquetipos difundidos por la cultura familiar, escolar, religiosa y social para mantener el orden preestablecido. Muchas de

las pautas de conducta que interiorizamos hoy provienen de los medios de comunicación.

La televisión contribuye a la difusión de estereotipos sexuales tanto a través de series y telenovelas como en los anuncios publicitarios. Mayoritariamente, el hombre se muestra activo y ocupa espacios públicos, mientras que la mujer ocupa el espacio del hogar. En la mayoría de las ocasiones el escenario doméstico se muestra como el *natural* para la mujer, que es aconsejada sobre los productos de limpieza por expertos técnicos masculinos. Las series y telenovelas muestran pasiones que mantienen el mito del amor romántico y apenas ofrecen diferentes formas de ser hombre y ser mujer o de entender la masculinidad y la feminidad.

### 1.3.3. El currículo escolar

Analizaremos en este apartado aquellos elementos presentes en los centros educativos que pueden contribuir a mantener las desigualdades entre alumnos y alumnas.

#### El currículo oculto

El currículo oculto, tal y como se define por el Seminario de Alicante (1987)<sup>8</sup> es el *conjunto de aprendizajes vividos a través de la organización específica del centro y de lo que en él se practica. Puede también ser definido como aquellas facetas de la vida escolar de las que se aprende sin que las y los profesores sean conscientes de sus efectos, ni las/os alumnos/as perciban su transmisión.*

Muy a menudo profesoras y profesores, de forma imperceptible, transmitimos normas y valores al alumnado. Son normas de conducta que indican cómo debemos comportarnos en determinadas situaciones. A veces estas normas las hemos interiorizado en nuestra infancia y las seguimos transmitiendo, aunque no se correspondan o entren en contradicción con nuestro pensamiento adulto. El currículo

---

<sup>8</sup> Citado en Ayala y Mateo (2002: 17).

oculto se transmite a través de ciertas palabras, actitudes, diferentes expectativas sobre el alumnado, incluso sobre lo que se omite. A menudo es difícil reconocerlo en uno mismo y es más fácil percibirlo en los demás. El profesorado preocupado por que su currículo oculto no transmita rasgos sexistas (...) *considera que es la forma de discriminación que más difícilmente se reconoce porque se supone superada o porque parece tan indiscutiblemente mal visto que nos negamos a admitir que lo estamos haciendo* (Ayala y Mateo 2002:47).

Es importante conocer el currículo oculto que transmitimos para no mantener las desigualdades de género.

### Los materiales escolares

Los libros de texto tienen una gran influencia sobre alumnos y alumnas. La combinación de palabras escritas e imágenes junto con el deseo de aprender, facilitan la transmisión de los modelos masculino y femenino que representan.

Las frases e imágenes más estereotipadas han ido desapareciendo (papá lee el periódico, mamá cocina, la niña ayuda a mamá en la cocina, el niño corre en bici), pero el análisis de los libros de texto muestra que mantienen un alto grado de sexismo. Se muestra poco a la mujer y, cuando se hace, aparece en las profesiones tradicionalmente consideradas femeninas: enfermeras, maestras, secretarías, peluqueras...

*El análisis de un manual de educación secundaria reveló que sólo un uno por ciento de los seres humanos a los que se hacía referencia eran mujeres; el veintiuno por ciento eran colectivos de hombres y mujeres, y el setenta y cinco por ciento personajes o colectivos exclusivamente masculinos (...) basta con leer atentamente cualquier texto pedagógico de formación del profesorado para darse cuenta de la insistente renuncia del autor o autora a dar testimonio de la existencia de las niñas, no ya en la historia, sino en la propia escuela* (Tomé, 2005).

Es necesario analizar los libros de texto y materiales de nuestro centro para primar el uso de aquellos que fomenten la igualdad y el respeto a las diferencias.

## La interacción profesorado-alumnado

El análisis de la interacción en el aula se ha utilizado para estudiar el currículo oculto que se transmite en la práctica docente. En líneas generales, de dicho análisis se confirma que la mayoría de los docentes (*hombres y mujeres*), *dedican más atención al comportamiento de los niños, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar, les hacen más críticas y les riñen más* (Tomé, 2005). Se suele buscar la explicación a esta diferencia de atención en el comportamiento más conflictivo de los alumnos que se distraen con mayor facilidad y movilizan al resto del aula. Pero no es totalmente cierto, ya que los propios docentes y el alumnado confirman que también hay mayor interacción con los alumnos más destacados del grupo, no sólo con los disruptivos. La menor interacción con las alumnas facilita que adopten posturas más pasivas en el proceso de aprendizaje. Además interiorizan un papel secundario que les lleva a sentirse menos importantes.

Aunque no se manifiesta abiertamente, de estas interacciones podría desprenderse el mayor valor que otorga el sistema educativo a las actitudes más propias de los alumnos, como son la competitividad, la agresividad, el deseo de destacar, frente a las actitudes y comportamientos más propios de las alumnas, como son la responsabilidad, la constancia o el compañerismo. Actitudes de respeto y buena convivencia que previenen la violencia y a las que se otorga un papel secundario.

## El androcentrismo

Al hablar de androcentrismo nos referimos a la adopción de una única perspectiva, la del hombre, al contemplar el desarrollo de las sociedades, el conocimiento y el saber en general. Ésta se impone en el análisis de la realidad y de los acontecimientos históricos, sociales y científicos, silenciando e invisibilizando las demás que quedan relegadas a los márgenes. Lo masculino se concibe como lo universal, lo total, frente a lo femenino, que no está en paridad, ignorando las aportaciones de la mujer al desarrollo de las sociedades a lo largo de la historia, a la producción cultural y al pensamiento científico. El androcentrismo determina la relación de poder del hombre sobre la mujer.

Las implicaciones del androcentrismo las resume Montserrat Moreno en la siguiente cita: *contemplar la realidad con un solo ojo no supone ver la mitad de las cosas sino verlas todas de manera diferente* (Moreno, 1992)<sup>9</sup>.

En el análisis de los contenidos que componen el currículo educativo se constata claramente la ausencia de referencias a las aportaciones que han hecho las mujeres a la ciencia y la cultura. Esta ausencia se denomina *androcentrismo en la ciencia* y viene a reconocer que el conocimiento actual está construido desde el punto de vista de los hombres.

El androcentrismo de la ciencia tiene importantes repercusiones en el ámbito educativo. En primer lugar, los conocimientos que se transmiten en los centros excluyen a las mujeres de la historia, no se reconoce su contribución a la mejora de las condiciones de la vida colectiva. Los chicos tienen modelos de héroes, sabios y artistas; las chicas apenas encuentran precedentes femeninos en la cultura o en el poder que puedan estimular su aprendizaje. Los modelos femeninos que recogen los textos suelen ser reinas y santas que, generalmente, han sido reconocidas por realizar empresas típicamente masculinas (Juana de Arco o Isabel la Católica).

Otro prejuicio que tiene su base en el androcentrismo es la creencia sobre las capacidades del alumnado. En el ámbito educativo es frecuente la opinión de que las alumnas tienen mayor facilidad con el lenguaje y los alumnos con las matemáticas. En este sentido, se han realizado diversos estudios para confirmar estas capacidades, pero no han sido concluyentes.

La jerarquización de las materias del currículo tiene también su base en el androcentrismo de la ciencia. Cuidar a un bebé, preparar una comida equilibrada o administrar la economía doméstica, no forman parte del currículo porque no se consideran trascendentes y, sin embargo, son fundamentales para sobrevivir y mantener la estructura social.

---

<sup>9</sup> Citada en Ayala y Mateo (2002:15).

## El uso del lenguaje

El lenguaje tiene una enorme influencia en la vida cotidiana. Todo lo que existe tiene una denominación y es válido y reconocido en la medida que se nombra, cuando tiene una palabra que lo define y lo diferencia. Lo que no se nombra o se nombra en contadas ocasiones tiene poco valor o no existe. El androcentrismo del lenguaje en los libros de texto y en la transmisión oral hace invisibles a las mujeres.

En muchas lenguas la diferencia de género marca las primeras diferencias sociales. Niños y niñas se excluyen o incluyen de situaciones, cualidades y expectativas. Los centros educativos utilizan constantemente el lenguaje oral y escrito para transmitir saberes y normas sociales. El uso y abuso del genérico masculino tiene un efecto sobre el colectivo femenino, su presencia y aportaciones se ocultan y contribuye a diluir la identidad femenina.

Montserrat Moreno nos aporta una reflexión sobre el uso del lenguaje: *Los modelos lingüísticos son genéricamente ambiguos para la mujer y claros y tajantes para el varón. Este sólo tiene que aplicar la regla de oro: siempre y en todos los casos hay que usar el masculino. La mujer, en cambio, permanecerá continuamente ante la duda de si debe renunciar a su identidad sexolingüística o a seguir las reglas establecidas por academias reales y aceptadas por todos.* (Moreno, 1993:35).

Algunos de los usos sexistas del lenguaje son:

- El uso del masculino para designar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría son mujeres, o cuando en el grupo hay un único varón.
- Algunos términos en la forma femenina tienen connotaciones negativas que no tienen en la forma masculina: hombre público/mujer pública, perro/perra, etc.
- En la denominación de muchas profesiones, al nombrarse por la forma masculina, presupone que quien la ejerce es exclusivamente varón, y puede limitar la perspectiva de acceso a las personas del otro sexo. Términos como abogada, médica, ingeniera, siguen resultando extraños para muchas personas.

## El uso de los espacios y tiempos en los centros educativos

La presencia y el reparto del espacio en el patio entre chicos y chicas no es equitativo. Los alumnos ocupan el espacio central y la mayoría del terreno para practicar deportes, mientras las alumnas se sitúan alrededor del recinto, próximas a la pared.

Para muchos docentes el uso diferenciado del patio por parte del alumnado responde a las preferencias y los gustos de cada uno. Muchas veces, con estas creencias se perpetúan los estereotipos sexistas al afirmar que a las alumnas les gusta hablar en grupos, mientras que los chicos prefieren hacer deporte. Sin embargo, en centros educativos que han primado otra gestión de los patios como espacios para la relación y el esparcimiento, han encontrado la colaboración de las alumnas que han respondido activamente al estímulo de realizar otras actividades, de forma conjunta, con los alumnos.

## 1.4. La Coeducación

**E**ntendemos por Coeducación la educación conjunta de dos o más grupos de población distintos. Aunque se ha aplicado para la educación de grupos con características diversas (clase social, cultura, etc.), su uso más habitual hace referencia a la educación conjunta de hombres y mujeres.

La Coeducación define una forma de entender la enseñanza y afecta a todo el alumnado. Quienes la defienden son partidarios de que alumnos y alumnas tienen que educarse conjuntamente y recibir los mismos contenidos. Se opone a la escuela segregada.

A lo largo del tiempo el significado del término Coeducación ha evolucionado, los cambios más significativos han estado relacionados con el papel de la mujer en la sociedad y cómo debía ser su educación. A veces se ha llegado a considerar un concepto baladí. Como generalidad, la Coeducación añade, en cada etapa, el

aumento de la igualdad frente a otras opciones que defienden mantener las diferencias.

Para comprender los diferentes significados del término es preciso realizar un breve recorrido histórico que permita conocer las pautas aceptadas en cada época para la educación de chicos y chicas.

### 1.4.1. Antecedentes de la Coeducación

El sistema educativo actual tiene su origen a mediados del siglo XVIII. Posteriormente, en España, el informe Quintana (1813), introduce la conveniencia de que todos los ciudadanos puedan recibir educación, pero se duda incluir a las niñas. Las propuestas se centran en las enseñanzas que debe incluir la educación de los niños. Las chicas tienen que educarse en los rezos y las tareas domésticas, y son excluidas de las asignaturas que se destinan a sus compañeros. Se argumenta que el estudio puede distraerlas de su función principal: ser esposas y madres. De esta manera la instrucción básica para la mayoría de las mujeres es muy reducida y se les prohíbe el acceso a estudios medios y superiores. Sólo las niñas y jóvenes de clase alta reciben nociones sobre algunas materias artísticas con la finalidad de poder relacionarse con su clase social.

En la base de esta forma de concebir la educación se encuentra la influencia del considerado padre de la pedagogía moderna: Rousseau. Este autor defiende unos principios diferenciados para la educación de niños y niñas. Para los alumnos la educación respeta su personalidad y sus experiencias, les proporciona los suficientes conocimientos para ser sujetos libres con criterios propios. Por el contrario, la educación para las alumnas estaría destinada a aprender como servir al hombre y a no tener una educación que les permitiera ser independientes.

Las leyes educativas en España en los siglos XVIII y XIX señalan que niñas y niños tienen que asistir a escuelas distintas. En 1821 un ordenamiento legal indica que las niñas deben aprender a leer, escribir y contar, actividades hasta entonces patri-

monio de los niños. Este cambio llega motivado por la necesidad de formar a las niñas para que puedan acceder al mercado laboral.

A finales del XIX comienzan a oírse voces y propuestas para que mujeres y hombres reciban la misma educación. En este momento conseguir la igualdad educativa suponía que las escuelas fueran mixtas y que las alumnas pudieran acceder a los estudios medios y superiores. Pero este objetivo se considera de forma diferente según la cultura de cada país. En los países vinculados al protestantismo, la escuela mixta se implanta en el siglo XIX, mientras que en los países católicos (entre ellos España) la escuela mixta despierta fuertes polémicas y es una práctica minoritaria.

En España la defensa de la escuela mixta llega a finales del siglo XIX, desde el pensamiento racionalista e igualitario, al considerar que la igualdad de las personas conlleva la igualdad de hombres y mujeres en la educación. También la defensa de la emancipación de la mujer influye en las propuestas pedagógicas progresistas de la época. La burguesía liberal impulsa la Escuela Nueva, que propone la Coeducación como un elemento para su proyecto de una sociedad democrática e igualitaria.

Emilia Pardo Bazán propone en el Congreso Pedagógico de 1892 la Coeducación en todos los niveles, pero su propuesta no prospera. Será la Institución Libre de Enseñanza, institución educativa vinculada a la burguesía liberal, la que llevará a cabo las propuestas de Emilia cuyos principios defienden la convivencia natural de los sexos en la familia y en la sociedad.

A principios del siglo XX, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza practican la Coeducación y serán el antecedente del modelo educativo desarrollado en la Segunda República. Durante este período, 1931-1936, las experiencias coeducativas se desarrollan en España por sectores progresistas, con la oposición de la Iglesia que mantiene argumentos religiosos y morales para demostrar el peligro de tales prácticas para la integridad moral de los sexos, sobre todo para la mujer y sus funciones en la familia y la sociedad.

El tema despierta en la España de principios de siglo XX un entusiasta debate, no sólo porque cuestiona una práctica social legitimada durante dos siglos (la separación por sexos en la escuela) sino porque plantea la revisión de los roles sociales de ambos sexos. En la práctica, la implantación de la escuela mixta es minoritaria, pero su puesta en marcha desde las instancias públicas es beneficiosa para niñas y jóvenes que aumentan sus tasas de escolarización y acceden a una mayor oferta educativa.

El desenlace de la guerra civil supone la desaparición, durante un largo período, de la escuela mixta. Las leyes educativas de la dictadura franquista prohíben la escolarización conjunta en Primaria y Secundaria. La educación de las niñas se confía a la Sección Femenina de la Falange y a la Iglesia. Ambas instituciones reconducen el papel de la educación de la mujer hacia su función de madre y responsable del hogar desarrollado en el siglo XVIII y, al igual que entonces, el trabajo fuera del ámbito doméstico se considera una desgracia, una necesidad para salir de situaciones extremas de pobreza. El período franquista priva a las mujeres de los logros que, en materia educativa, se habían logrado en el primer tercio del siglo XX.

En 1970, como consecuencia de las profundas transformaciones económicas y sociales de nuestro país, la Ley General de Educación anula la prohibición de la escuela mixta y generaliza en la Educación General Básica un currículo común para ambos sexos.

La escuela mixta se implanta por ley en España en 1970. Desde entonces la mujer ha accedido paulatinamente a todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo la desigualdad social por razón de sexo se mantiene en varios contextos. Sería necesario conocer el papel del sistema educativo en el mantenimiento de estereotipos sexuales, y si la formación impartida favorece la libertad y la igualdad de oportunidades para ambos sexos por encima de los convencionalismos de género.

En el apartado siguiente analizamos, brevemente, como se ha desarrollado la escuela mixta en las últimas décadas y su relación con la Coeducación.

## 1.4.2. Escuela mixta y Coeducación

Mateo (2001) analiza la escuela mixta en España desde su implantación, en la década de los 70. Desde ese momento la escuela mixta fue la respuesta para legitimar un sistema educativo al que se solicitaba una igualdad de trato a las personas. Alumnos y alumnas estudian juntos y aprenden el currículo destinado hasta entonces a los varones. De esta educación, en principio igualitaria, se benefician sobre todo las chicas. Pero no hay un debate pedagógico de cómo tratar la especificidad de los dos sexos, y comienza a demostrarse que educación mixta no es lo mismo que Coeducación.

En esta década, dos corrientes de pensamiento van a traer líneas de reflexión a la teoría coeducativa. Por un lado, el pensamiento feminista realiza la distinción entre sexo y género, y permite analizar por separado los comportamientos sociales y los condicionantes naturales asociados a cada sexo. De esta manera, los géneros no surgen de la naturaleza, sino que son realidades culturales que varían con las necesidades de cada época, y las diferencias biológicas se han utilizado para construir una realidad humana con dos vértices complementarios y jerárquicos. Por otra parte, se analiza si el sistema educativo es un espacio que favorece la igualdad de oportunidades o si, por el contrario, sirve para perpetuar el sistema social predominante.

En la década de los 80, cuando ya se ha generalizado la educación mixta, se evalúan los resultados de la perseguida igualdad. La realidad demuestra, entre otras situaciones, que las alumnas apenas eligen los estudios técnicos, que las mujeres con título universitario no tienen las mismas oportunidades laborales que sus compañeros de estudios, y otras situaciones que hemos reflejado anteriormente en el apartado *Género y poder social*. Del análisis de la educación mixta se desprende que se ha garantizado **la igualdad de acceso a la educación** pero no se ha logrado una igualdad real de oportunidades.

Desde el movimiento coeducativo se inicia una revisión del sistema educativo que desvela dos vías por las que se continúa transmitiendo el sexismo: el androcentrismo de los contenidos escolares y el currículo oculto. A esto se añaden las pocas

alternativas de modelos de referencia para las alumnas diferentes a las de ser madre y esposa. Como resume Mateo: *Las mujeres nos vemos enfrentadas a una doble tarea, la de penetrar en un espacio que hasta hoy nos ha sido vedado y la de reconocernos y reconstruirnos en él* (Mateo 2001:28).

Al hilo de los debates de los años precedentes, en la década de los 90 hay un replanteamiento de la Coeducación. Algunos centros y muchas docentes se implican para renovar materiales escolares e introducir cambios en el lenguaje que hagan visibles a las mujeres. También se empiezan a compartir espacios y tiempos de ocio entre chicos y chicas. Los efectos de esta dedicación dan como resultados el aumento del rendimiento escolar de las alumnas y una mayor audacia al plantear sus expectativas personales.

Los años 90 introducen un nuevo aspecto para tener en cuenta: la construcción de la identidad masculina. La evolución y los avances del género femenino en los últimos años no han tenido un paralelismo en el género masculino. En algunos sectores del profesorado se relacionan los progresos de las alumnas con cierto desinterés y desmotivación en los alumnos. Para no obstaculizar la cooperación y la convivencia entre ambos sexos, la propuestas coeducativas ponen el acento en el diseño de prácticas educativas que tienen como finalidad las relaciones interpersonales y la calidad de las mismas.

### 1.4.3. Presente y futuro de la Coeducación

Hace tiempo que nuestro alumnado comparte currículo y espacio físico, pero hay que seguir construyendo igualdad desde la diferencia. A la hora de elegir estudios sigue habiendo opciones tradicionalmente consideradas *masculinas* en las que la mujer está poco representada. Por otro lado también hay estudios considerados *femeninos* (Trabajo social, Enfermería) con poca aceptación entre los chicos. Sería preciso saber si no son elegidos por falta de vocación o porque llevan la etiqueta de *estudios de mujeres*. La Coeducación no tiene en cuenta el género, persigue el

desarrollo de la individualidad de cada persona por encima de la diferencia sexual y de los roles que impone cada cultura, cada sociedad.

Puleo (2001)<sup>10</sup> propone algunas actitudes coeducativas que pueden contribuir a construir igualdad: *aprender a valorar formas de vivir, comportamientos y valores que históricamente han desarrollado las mujeres, como la escucha, el cuidado del otro, etc., para que sean reconocidos y valorados, primero, por ellas mismas y después por los chicos; mostrar (para desactivarlos) los mecanismos de autoafirmación estereotipada de la virilidad a través de la violencia, y superar la larga tradición de devaluación de la Naturaleza y la mujer favoreciendo una actitud empática hacia el mundo.*

El conjunto del alumnado se educa en los mismos centros pero el modelo pedagógico que se mantiene es, mayoritariamente, androcéntrico. Se continúa asignando mayor valor a la actividad pública que a los saberes femeninos y a la ética del cuidado, imprescindibles para el buen funcionamiento de las familias y de la sociedad.

Para coeducar habría que equilibrar la balanza y dar el mismo valor a lo hasta ahora *propio* de cada género, puesto que la igualdad real es que cada persona pueda elegir la profesión o el tipo de vida a la que aspira, sin que le afecte el condicionante de lo *apropiado* para hombres y mujeres. Con los condicionantes, con lo *adecuado* para cada género, todos y todas perdemos oportunidades: las mujeres, de desarrollarse en el ámbito público, de elegir determinadas profesiones; los hombres, de la satisfacción de mostrar sus emociones, de compartir la responsabilidad de aportar los recursos económicos en la familia, o de ser capaces de poder elegir entre familia o trabajo.

Las últimas leyes educativas han incorporado la Coeducación en diferentes grados. En la LOGSE se establece como tema transversal para todo el currículo y hay una materia optativa sobre la igualdad de oportunidades. Sin embargo salvo honrosas

<sup>10</sup> Citada en Mateo (2004: 20).

excepciones, la Coeducación tiene escasa repercusión entre los y las docentes, que dan por hecho que la igualdad de género es una realidad en los centros.

La LOE incluye, entre otras medidas para el fomento de la igualdad, la nueva materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que, entre otros temas, se ha previsto que contenga, en 5º y 6º de Primaria: el reconocimiento de las diferencias de sexo; la identificación de desigualdades entre hombres y mujeres; la valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social. En Educación Secundaria se han previsto contenidos como la valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sexistas o las causas, factores y alternativas a la discriminación de las mujeres. Incluimos un anexo con los diferentes artículos de la LOE que hacen referencia a la igualdad de género (ver **Anexo 1**).

## 1.4.4. ¿Cómo pueden los centros educativos desarrollar la Coeducación?

Las características de un sistema de enseñanza coeducativo hay que definir las al hilo de cada situación. Como todas las transformaciones profundas, necesita de cambios de orientación para seguir avanzando. No obstante, se pueden definir unos objetivos encaminados a que alumnos y alumnas reciban igual atención y tengan las mismas oportunidades de promoción, donde los valores atribuidos a cada género sean considerados igualmente importantes porque forman parte del patrimonio cultural y son imprescindibles para el mantenimiento de nuestra sociedad.

Como cualquier intento de cambio o innovación, a la Coeducación le asaltan resistencias. Una de ellas es la frecuente afirmación de que *el sistema educativo en solitario no puede cambiar la realidad, es necesaria la implicación de toda la sociedad*. Compartimos esta opinión, así como que los cambios sociales se producen cuando comienzan a ponerse en marcha en algún ámbito social, y que el cambio

en una parte del sistema repercute en los demás. Los centros educativos no pueden hacer desaparecer las desigualdades **pero son fundamentales para reducirlas.**

Otra importante resistencia afirma que niñas y niños llegan a los centros con una socialización primaria en la que los elementos de desigualdad por razón de sexo ya han configurado su personalidad y que, incluso, puede ser negativo cuestionar los modelos recibidos. Aceptar esto por parte de los docentes equivale a anular las funciones inherentes a su profesión y del propio sistema educativo. *Imaginad por un momento que esta misma actitud fuera mantenida por los maestros en el terreno intelectual. Que, guiados por un no intervencionismo aséptico, decidieran no influir para nada en la manera de pensar de sus alumnos en matemáticas, en física, en lengua y en otras materias escolares (...). Esta postura sólo sería correcta si la ciencia fuera infusa y el carácter de los individuos, pre-formados, desde su nacimiento, no experimentara ninguna modificación por influencias externas, es decir, si la escuela fuera total y absolutamente innecesaria* (Moreno, 1993)<sup>11</sup>.

Construir igualdad entre alumnas y alumnos, aceptar las diferencias, favorecer sus relaciones interpersonales, en definitiva, prevenir la violencia de género, son los principales objetivos de los contenidos que a continuación proponemos para desarrollar la Coeducación en los centros educativos (en el capítulo 2 ampliamos su desarrollo):

- Las relaciones de género en el aula.
- Los contenidos y materiales didácticos. El lenguaje.
- La distribución de los espacios y las tareas escolares.
- Las relaciones entre profesorado y alumnado.
- La educación sentimental y sexual.
- La dimensión corporal y los juegos.
- Fomentar la ética del cuidado.

<sup>11</sup> Citada por Tomé (2005).

## **2. PROPUESTAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ENTRE CHICOS Y CHICAS**

### **CONTENIDO DEL CAPÍTULO**

#### **2.1. Recursos y opciones disponibles en la organización del centro**

- 2.1.1. Concreción curricular y documentos del centro
- 2.1.2. Equipo directivo
- 2.1.3. Plan de Convivencia y Reglamento de Régimen Interno.
- 2.1.4. Formación y sensibilización del profesorado
- 2.1.5. Apoyos especializados

#### **2.2. Propuestas y estrategias para trabajar en el aula**

- 2.2.1. Las relaciones de género en el aula
- 2.2.2. Los contenidos y materiales didácticos. El lenguaje
- 2.2.3. La distribución de los espacios y las tareas escolares
- 2.2.4. Las relaciones entre profesorado y alumnado
- 2.2.5. La educación sentimental y sexual
- 2.2.6. La dimensión corporal y los juegos
- 2.2.7. Fomentar la ética del cuidado
- 2.2.8. Orientaciones metodológicas

#### **2.3. Recursos y opciones disponibles para las familias**

- 2.3.1. Participación de las familias en la Coeducación
- 2.3.2. Formación y sensibilización de las familias en la igualdad de género

#### **2.4. Recursos y opciones disponibles en el entorno**

- 2.4.1. Recursos del entorno para la Coeducación

#### **2.5. Experiencias coeducativas en Aragón**

## RESUMEN DEL CAPÍTULO

Las propuestas que se hacen en este capítulo van más allá de gestionar centros educativos mixtos en los que dar clase a chicas y chicos que comparten aula. Se trata más bien de trasladar la filosofía de la Coeducación al trabajo cotidiano con el alumnado. Para ello será necesario partir de una reflexión seria y profunda por parte de todos los agentes educativos, sobre el estado actual de la situación en la sociedad, en el centro, en el profesorado y el alumnado. Partiendo de esa reflexión, podremos llevar a cabo cambios en nuestra forma de pensar, sentir y actuar hacia las alumnas y alumnos que a diario tenemos el deber de educar. Se trata, por un lado, de utilizar un lenguaje no sexista, de hacer visible a la mujer a lo largo de la historia, de ofrecer las mismas oportunidades a chicas y chicos. En definitiva, de aprovechar esta oportunidad histórica para animar a la mujer a ocupar su papel de igualdad y, a la vez, facilitar al hombre el camino de redefinición de su masculinidad, abandonando modelos y actuaciones ya trasnochados en nuestra sociedad.

Para favorecer ese proceso de reflexión y actuación, en el inicio del capítulo podemos ver una tabla con un resumen de propuestas y recursos que nos pueden ayudar en esta apasionante tarea de mejorar la convivencia de nuestros centros, a la vez que aportamos nuestro granito de arena en el desarrollo del respeto a la igualdad de derechos y la aceptación de la diferencia de cada persona, con el consiguiente enriquecimiento de todos y todas.

Las propuestas y recursos se han organizado en los siguientes ámbitos o niveles principales de actuación:

- En la organización del centro.
- En el aula.
- Para las familias.
- En el entorno.

Desde cada uno de ellos se puede incidir en la mejora del clima de convivencia de nuestros centros. Por un lado, de forma preventiva, implementando diferentes actividades y actitudes, para propiciar un ambiente de respeto, igualdad y aceptación, en el que todo el alumnado, sea cual sea su género, se encuentre a gusto en el centro; por otro lado, llevando a cabo intervenciones específicas una vez que se ha detectado un conflicto y se decide desde el centro poner en práctica un plan de actuación.

Como hemos visto en el capítulo anterior las sociedades occidentales han avanzado progresivamente en la equiparación de los derechos de mujeres y hombres, y conforme nos hemos acercado al siglo XXI podemos afirmar que se han sentado las bases legales para una igualdad efectiva.

Por otra parte, sabemos que las mujeres han sufrido a lo largo de la historia diferentes tipos de discriminación, y la vulneración de sus derechos más elementales. Esta falta de igualdad se encuentra interiorizada hoy en día en parte de nuestra sociedad y por tanto la podemos ver reflejada en los centros educativos, en los que se observan algunas consecuencias negativas de esta situación. Recogemos a continuación un resumen de ellas, desarrolladas en el capítulo anterior.

- **Androcentrismo:** falta de aportaciones de la mujer a la ciencia y el arte en los libros de texto, en el lenguaje. Se tiende a ver y tratar los temas bajo el prisma del hombre. La consecuencia de todo ello es la invisibilidad de la mujer.
- **Sexismo en el lenguaje:** diferencias en las verbalizaciones según nos dirigamos a alumnas o alumnos.
- **Diferentes expectativas:** los estereotipos de género influyen en el profesorado, generan un trato desigual hacia el alumnado según su género, que a la larga se puede convertir en profecía autocumplida.
- **Diferente interacción:** los profesores y profesoras interactúan más con los alumnos que con las alumnas, influyendo en la diferencia de roles de ambos sexos.

- **Escasa sensibilización del profesorado:** una especie de sensación de *ya me lo sé* que provoca falta de interiorización real y como consecuencia dar poca importancia al tema, o que quede en manos de unos pocos voluntariosos.
- **Legitimación del modelo dominio-sumisión** en las relaciones entre algunas alumnas y alumnos.
- **Menosprecio y aislamiento** hacia el que no sigue los roles de género establecidos, tanto entre diferentes sexos como en el mismo sexo.
- **Violencia de género:** aislamiento, violencia verbal, física y sexual.

Todas estas situaciones pueden provocar efectos negativos sobre la **convivencia** y el **desarrollo integral** de nuestras alumnas y alumnos, por lo que se hace muy necesaria una labor preventiva que impida la aparición de comportamientos sexistas y discriminatorios en nuestros centros educativos. Los fines de estas actuaciones son dobles, por un lado hacer que la convivencia en los centros sea positiva y, por otro, sembrar en las alumnas y alumnos la semilla de futuros ciudadanos respetuosos con el otro género y con las diferentes opciones de ver la vida que tienen las personas que nos rodean en general.

## CUADRO RESUMEN DE PROPUESTAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ENTRE CHICOS Y CHICAS

| PÁG. | EN LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO                                                                                |                                                              |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 60   | 2.1.1. Concreción curricular y documentos del centro                                                         |                                                              |
| 63   | 2.1.2. Equipo directivo                                                                                      |                                                              |
| 66   | 2.1.3. Plan de convivencia y Reglamento de Régimen Interno                                                   |                                                              |
| 69   | 2.1.4. Formación y sensibilización del profesorado                                                           |                                                              |
| 71   | 2.1.5. Apoyos especializados                                                                                 |                                                              |
| PÁG. | EN EL AULA                                                                                                   |                                                              |
|      | QUÉ TRABAJAR                                                                                                 | DÓNDE Y CÓMO                                                 |
| 73   | 2.2.1. Las relaciones de género en el aula                                                                   | Transversalidad<br>– Lenguaje<br>– Valores<br>– Áreas        |
| 78   | 2.2.2. Los contenidos y materiales didácticos. El lenguaje                                                   |                                                              |
| 80   | 2.2.3. La distribución de los espacios y las tareas escolares                                                |                                                              |
| 83   | 2.2.4. Las relaciones entre profesorado y alumnado                                                           | Plan de Acción Tutorial                                      |
| 86   | 2.2.5. La educación sentimental y sexual                                                                     | Materia: Ética                                               |
| 94   | 2.2.6. La dimensión corporal y los juegos                                                                    | Materia: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos |
| 99   | 2.2.7. Fomentar la ética del cuidado                                                                         |                                                              |
| 104  | 2.2.8. Orientaciones metodológicas                                                                           |                                                              |
| PÁG. | PARA LAS FAMILIAS                                                                                            |                                                              |
| 107  | 2.3.1. Participación de las familias en la Coeducación                                                       |                                                              |
| 108  | 2.3.2. Formación y sensibilización de las familias en la igualdad de género                                  |                                                              |
| PÁG. | EN EL ENTORNO                                                                                                |                                                              |
| 111  | 2.4.1. Recursos disponibles en el entorno:<br>– Organismos de Igualdad<br>– Movimiento asociativo<br>– Otros |                                                              |

## 2.1. Recursos y opciones disponibles en la organización del centro

### 2.1.1. Concreción curricular y documentos del centro

Según se cita en el Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación, que da continuidad a las propuestas de las leyes educativas anteriores, entre los fines de la educación figuran *la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas*. Así mismo se fija como uno de los objetivos de Primaria *la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres*, y, en E.S.O., *valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos; rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres*.

Para poder llevar a la realidad los fines y objetivos citados, éstos deben quedar reflejados en propuestas, contenidos y metodologías específicas, en los distintos niveles de concreción curricular.

A modo de resumen, podemos ver a continuación algunas propuestas que se pueden incluir en las programaciones de los tres niveles: centro, etapa y aula.

#### **Proyecto Educativo de Centro** (en adelante PEC)

En la elaboración del PEC se debe analizar tanto el centro educativo como el entorno para conocer las actitudes y comportamientos existentes de igualdad y de discriminación y prejuicio sexista.

A partir de este análisis se puede planificar un diseño de objetivos e intervenciones, cuyas propuestas quedarán reflejadas en este documento. Posteriormente se incluirán en la programación de etapa y de aula, y también como actividades concretas en la Programación General Anual.

A modo de ejemplo citamos algunos objetivos:

- Realizar actividades educativas de centro encaminadas a promover la igualdad efectiva de oportunidades para ambos sexos y el respeto a la diferencia.
- Incluir en el Plan de Convivencia y en el Reglamento de Régimen Interno las medidas oportunas para evitar y, en su caso, sancionar las conductas discriminatorias por razón de género.
- Eliminar el lenguaje sexista del vocabulario del profesorado.
- Promover una igualdad efectiva de chicos y chicas en la utilización de tiempos, espacios, instrumentos técnicos y ordenadores.

### **Proyecto Curricular de Etapa** (en adelante PCE)

En los PCE se han de incluir orientaciones para incorporar, a través de las distintas áreas, el eje transversal de la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos.

El tratamiento de los temas transversales implica en un principio, analizar la relación entre los objetivos generales de las distintas etapas y la igualdad de derechos y oportunidades. Posteriormente, una serie de tareas, como adaptar ese trabajo al entorno del centro, distribuir los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de este tema transversal que se encuentran vinculados e integrados en las diferentes áreas, proponer materiales y recursos didácticos que se van a utilizar, así como las propuestas para la programación de las actividades complementarias y extraescolares relacionadas con este tema.

Citamos algunos ejemplos de objetivos:

- Rechazar cualquier tipo de discriminación.
- Usar y aceptar el diálogo como instrumento para superar las diferencias que se producen en la convivencia.

Citamos algunos ejemplos de contenidos actitudinales:

- Desarrollar actitudes de respeto y tolerancia hacia los otros, como elemento indispensable para convivir en sociedades pluralistas y democráticas.
- Identificar prácticas discriminatorias relacionadas con el género e introducir las actividades adecuadas para evitarlas.
- Rechazar cualquier tipo de discriminación y participar activamente en la defensa de la igualdad de derechos.
- Respetar las opiniones diferentes a la propia expresadas de forma respetuosa.

### **Programación Didáctica de Aula**

Las programaciones de aula se pueden enriquecer con la concreción del tema transversal de la Coeducación en sus propuestas de trabajo. A continuación citamos algunos ejemplos de contenidos que se pueden desarrollar en las actividades de aula:

Contenidos Conceptuales:

- Analizar el fenómeno de las desigualdades en el aspecto sexual y sus consecuencias.
- Reflexionar sobre las diferentes discriminaciones que se dan en nuestra sociedad: la mujer y la discriminación sexual, las desigualdades económicas y la pobreza.
- Analizar la violencia de género y las propuestas para erradicarla.
- Abordar y analizar el feminismo, sus logros y sus retos.

Contenidos Procedimentales:

- Lectura y comprensión de un texto para delimitar los conceptos de igualdad, desigualdad, diversidad y libertad.
- Análisis de factores que favorecen la igualdad entre hombre y mujer.
- Identificación de las ideas clave de un texto referente a la violencia doméstica.
- Dramatización sobre las dificultades y los problemas de las relaciones de género.
- Búsqueda y análisis de anuncios, fijándose en el modelo de hombre y mujer que transmiten y reflexión sobre los estereotipos que albergan estos modelos.

- Realización de trabajos, carteles, lecturas, redacciones, pequeñas investigaciones monográficas en relación con las aportaciones de la mujer a la ciencia, la cultura, el arte y la paz.

Contenidos Actitudinales:

- Interés por la adquisición de una mirada crítica acerca de las desigualdades y la discriminación racial, sexual y económica que en muchos casos se deriva de ellas.
- Reconocimiento de la importancia del diálogo para resolver situaciones de enfrentamiento.
- Valoración de la construcción de la paz, como respuesta a la cultura de la violencia y de la guerra.
- Adquisición de una visión crítica de los modelos masculinos y femeninos que la publicidad transmite.
- Valorar el feminismo, sus logros y sus retos.

Otro ámbito muy importante en el que se refleja el enfoque que tiene el centro respecto al tratamiento del género son los **documentos** y **comunicaciones** que emanan del mismo. En este sentido, y tratándose de un aspecto poco definido por normas concretas, queda a la voluntad de quienes los redactan. Por este motivo, las diferentes cartas que se envían a padres, los carteles informativos que se colocan en el centro, la información que se publica en las páginas web, las comunicaciones que se realizan vía correo electrónico y, en general, toda información oficial dirigida a las familias y al alumnado, debería cuidar el lenguaje para que no sea sexista. Por ejemplo citar siempre a las madres y a los padres en todos los comunicados.

## 2.1.2. Equipo directivo

La Ley Orgánica de Educación señala tres funciones de los directores en relación con la convivencia y por tanto, con la mejora de las relaciones de género. En el artículo 132, señala que el director debe: *ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro; favorecer la convivencia en el centro,*

*mediar en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan; e impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.*

En los centros educativos la figura del equipo directivo es decisiva para la creación de un clima de convivencia nacido de la tolerancia y del respeto a las características de cada alumna y de cada alumno. Merece la pena hacer una reflexión sobre cómo el género y el paradigma social que lo sustenta incide en el estilo de dirección educativa. En este sentido, Muñoz Luque (2003) confronta los estilos masculino y femenino de dirección, aunque al tratarse de modelos abstractos, esto no implique que corresponda siempre a la forma de dirigir de hombres y mujeres. Se han resumido en el cuadro siguiente:

| <b>Modelo organizativo y de dirección</b> |                                         |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Estilo masculino</b>                   | <b>Estilo femenino</b>                  |
| <b>Estilo de pensamiento</b>              |                                         |
| Racional: conocimiento                    | Intuitivo-racional                      |
| Predominio del pensamiento racional       | Predominio del pensamiento emocional    |
| <b>Modelo organizativo</b>                |                                         |
| Competición                               | Colaboración                            |
| Tendencia a la exclusión                  | Tendencia a la inclusión                |
| <b>Estilo de dirección</b>                |                                         |
| Control: dirección autoritaria            | Confianza y compromiso                  |
| Jerarquía: obediencia ciega al superior   | Trabajo en equipo                       |
| <b>Resolución de los conflictos</b>       |                                         |
| Imposición                                | Diálogo                                 |
| <b>Fines de la empresa</b>                |                                         |
| Productividad                             | Calidad: cuidar el detalle y el cliente |

Fuente: elaboración propia a partir de Muñoz Luque (2003).

Señala esta autora que en la dirección de empresas y centros educativos existe la tendencia a desarrollar los valores masculinos centrados en el conocimiento, en el predominio del pensamiento racional, en la competición, en la tendencia a la exclusión. Muñoz Luque indica que muchos de estos valores son adecuados y que deberían mantenerse en los centros educativos. Sin embargo, propone que sean complementados con los valores femeninos en la dirección educativa. En este sentido señala la conveniencia de desarrollar un pensamiento intuitivo-racional, un predominio del pensamiento emocional, la colaboración y la inclusión como modelos organizativos, la confianza, el compromiso y el trabajo en equipo como estilos de dirección; el diálogo en la resolución de conflictos y la calidad cuidando el detalle y a los clientes: alumnado, profesorado y familias.

Se considera decisivo el papel que ejerce el equipo directivo en el desarrollo de los temas educativos relacionados con los valores. Un equipo comprometido, cohesionado, con unas metas claras en relación con el tema de la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, que vayan más allá de lo escrito en los papeles, ejerce un liderazgo eficaz sobre el resto de la comunidad educativa y es capaz de superar las dificultades que el tratamiento de estas cuestiones conlleva. Algunas de las dificultades son la invisibilidad de los conflictos de género, la sensación de *sabérselo ya*, al menos a nivel teórico, y la resistencia al cambio. Todo ello puede impedir la necesaria reflexión para dar paso a actuaciones pautadas y serias.

Por eso, un equipo directivo concienciado sobre el tema, utiliza los cauces que tiene a su disposición, como por ejemplo los Claustros de Profesores a lo largo del curso, el Consejo Escolar, la Comisión de Convivencia, la Comisión de Coordinación Pedagógica y las relaciones con el AMPA de su centro.

Proponemos dos anexos que pueden servir al equipo directivo para introducir y tratar la Coeducación. En el primero hay una relación de todas las referencias sobre el tratamiento de la igualdad de género en diferentes artículos de la LOE. En el segundo proponemos una ficha de trabajo para que el profesorado autoevalúe sus conocimientos y actitudes ante las relaciones de género (ver **Anexo 1 y Anexo 2**).

## 2.1.3. Plan de convivencia del centro y Reglamento de Régimen Interno.

### Planes de Convivencia

Los Planes de Convivencia en los centros educativos, como se ha visto en los módulos anteriores de la Guía *Cuento Contigo*, constituyen un instrumento muy válido para el fomento de las relaciones interpersonales adecuadas y para la prevención de conflictos.

En lo que respecta a las relaciones de género no es preciso elaborar Planes específicos de Convivencia de género, sino que sería conveniente tener en cuenta acciones positivas de igualdad en su elaboración, puesta en marcha y evaluación. Para ello, se sugiere hacer hincapié en los siguientes apartados:

#### a) Diagnóstico de la situación del centro y su entorno

- Características del centro. A la hora de expresar las características del alumnado sería conveniente hacer un análisis de la diferente participación de los alumnos y las alumnas en las actividades escolares, deportivas, culturales, etc., reflejando especialmente la implicación en las actividades de representación (elección de delegado o delegada). También sería oportuno hacer una reflexión sobre la participación diferencial en razón del género del personal de administración y servicios, entre las distintas disciplinas y niveles del profesorado, departamento o equipo de orientación, sobre la participación en puestos directivos así como en otros puestos, como por ejemplo encargado de biblioteca, coordinador de deportes, comedor. Del mismo modo, podría ser interesante reflejar por escrito la diferente colaboración de padres y madres en las actividades del centro: Consejo Escolar, Asociación de Madres y Padres, actividades complementarias y otras.
- Situación actual de la convivencia en el centro. Se trata en este apartado de identificar y analizar los conflictos más frecuentes, sus causas, quiénes están implicados en ellos y de qué forma inciden en el ambiente del centro desde una

perspectiva de igualdad de género. Para ello, procedería entender que los conflictos de género en los centros educativos raramente se expresan a través de acciones manifiestas como agresiones, peleas o insultos, sino que suelen ser más sutiles y se centran en la descalificación de la otra persona a través de su aislamiento, baja consideración o desprecio. Por esta razón, a la hora de describir los conflictos en un Plan de Convivencia se hace necesario conocer el verdadero clima de convivencia para detectar este tipo de problemas. Una forma de abordarlo podría ser a través de dinámicas de grupo en las tutorías, en las que las mismas alumnas y alumnos establecieran aquellos comportamientos que se encuentran en la base de la violencia de género: miradas, palabras dichas con intencionalidad, no dejar participar, evitar información o dar información sesgada, etc.

- Respuestas del centro a las situaciones de conflicto. En este punto sería conveniente abordar las formas distintas de contemplar las situaciones conflictivas por parte de los agentes educativos. Cómo se implica el profesorado, los alumnos y alumnas, el personal de administración y servicios y las familias. En algunos centros se perciben de forma diferente los conflictos según se pertenezca a uno u otro sexo.
- Necesidades de formación. En ocasiones también podemos apreciar una diferencia de género en relación con la propuesta de actividades de formación relacionada con la gestión de la convivencia en el centro. En muchos centros se aprecia una participación en actividades formativas relacionadas con la mejora de la convivencia mayor entre las profesoras que entre los profesores.

#### b) Objetivos generales

Es claro que los objetivos de un Plan de Convivencia están en relación con el diagnóstico previo elaborado. Así, si se ha llevado a cabo un análisis profundo de las relaciones de igualdad en función del género en el centro educativo se determinarán con facilidad objetivos claros para mejorar la situación de convivencia en las relaciones de género. De este modo, entre los objetivos de convivencia de género en un Plan podríamos encontrar:

- Personal. En todos los centros educativos deberíamos reorganizar la asignación de tareas, que en muchos casos se realiza en función del género. Los cargos

directivos tendrían que ser homogéneos en relación al género, en la misma línea los encargados de biblioteca y deportes no tendrían que estar asignados en función del género; sería deseable que la participación de las familias tanto en el Consejo Escolar como en el AMPA o en otras actividades se diera en una proporción de igualdad.

- Actividades escolares, deportivas, culturales y participativas. Entre el alumnado cabe también plantearse objetivos en cuanto a la participación igualitaria de chicos y chicas. Podemos evidenciar que tradicionalmente en las actividades participativas y deportivas hay un predominio de los chicos, mientras que en las actividades escolares y culturales se aprecia una mayor participación de las chicas.
- Comunicación y uso del lenguaje. El uso de un lenguaje no sexista en todas las comunicaciones escritas y en los anuncios, así como en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar puede ser un objetivo para tener en cuenta. Pero también lo es conseguir estilos de comunicación verbal y no verbal en los que desaparezcan referencias despectivas en función del género.
- Material curricular. Sería interesante introducir entre los objetivos el de conseguir una mayor igualdad en el tratamiento de hombres y mujeres en el material curricular. Libros, folletos, ejemplos, manifestaciones pueden verse mejoradas desde una perspectiva de género si se tienen en cuenta aspectos que valoren y apoyen la igualdad.

### c) Actividades y evaluación

Es lógico pensar que si un Plan de Convivencia en un centro se realiza desde la reflexión conjunta y desde el análisis de las desigualdades en función de género y se establecen los oportunos objetivos, se van a diseñar actividades que fomenten la convivencia en igualdad entre chicos y chicas. Ahora bien, estas actividades deben contar con un preciso sistema de evaluación efectivo y real que permita modificar los objetivos y las actividades en función de su mayor o menor cumplimiento. De otro modo, un Plan de Convivencia específico de género que pretenda fomentar la igualdad puede quedar vacío. Este módulo recoge, en páginas posteriores, propuestas de actividades que facilitan las relaciones de género, pero lo importante es que toda la comunidad educativa comprenda que una mejora en las

relaciones de género va a comportar una mejora en la convivencia del conjunto del centro educativo.

### **Reglamento de Régimen Interior** (en adelante RRI)

Se ha comprobado cómo se obtiene una mayor eficacia en aquellos centros en los que el RRI es debatido en primer lugar por los alumnos y alumnas, especialmente en Secundaria.

Dado que en el RRI se recogen los derechos y deberes básicos de toda la comunidad educativa, constituye una ocasión para determinar también como faltas aquellas situaciones de vejación o desprecio por razón del género así como que las sanciones estén dirigidas a la mejora de las relaciones entre chicos y chicas y a la mejor valoración de la persona independientemente de su sexo. Por esta razón, sería adecuado que las faltas de convivencia en función del género fueran recuperadas por medio de la reflexión y a través de actividades que mejoren la relación entre los dos sexos.

## **2.1.4. Formación y sensibilización del profesorado**

El profesorado mantiene un contacto diario con el alumnado, interactuando con él de diferente forma, tanto desde el currículo oficial como desde el currículo oculto. Habitualmente, los tutores y tutoras, especialmente los de Primaria, pasan más horas con el alumnado que el resto del profesorado, por ese motivo su influencia puede ser mayor. Pero no debemos olvidar que la función tutorial y orientadora corresponde a todo el profesorado sin excepción. Ciñéndonos al tema que nos ocupa, la convivencia en las relaciones de género, todo el profesorado ha de compartir la labor de fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de chicas y chicos.

Para llevar a cabo una actuación seria y comprometida con la Coeducación, es necesario realizar una reflexión personal sobre las actitudes con las que encara-

mos cuestiones como el sexismo, el lenguaje, las expectativas, las diferentes interacciones que tenemos con las chicas y con los chicos, etc. Desde una reflexión individual se puede acceder a una reflexión grupal, de Claustro, por Etapas o Ciclos, con la que realizar una radiografía sobre la situación del centro respecto a este tema. Esta observación es básica no sólo para detectar carencias sino también para perfilar qué modelo queremos transmitir. Como consecuencia del análisis, el centro puede plantearse la renovación o reestructuración de algunos dispositivos pedagógicos, qué actuaciones mantener y cuáles incorporar. Dichas actuaciones deben incluir diferentes elementos, desde la reflexión cognitiva, pasando por la incorporación a las programaciones oficiales en los diferentes niveles de concreción y su puesta en práctica en el aula, hasta la extensión de estas ideas al alumnado a través de nuestro comportamiento y actitudes en las relaciones cotidianas.

Una vez decididas las acciones y actitudes que se van a desarrollar, puede ser necesario una formación y profundización en los temas educativos de género. Hay diferentes maneras de que el profesorado del centro, un grupo de ellos o bien individualmente, reciba formación en estos temas:

- Dentro de su propio centro, a través de las modalidades del Seminario o de Formación en Centros contando, en ocasiones con la ayuda de expertos externos que acudan al centro educativo y profundicen en determinados temas o en aspectos concretos para llevarlos a la práctica.
- Asistiendo a los cursos de formación que ofrecen los Centros de Profesores y Recursos, u otros centros especializados.
- Asistiendo a congresos, seminarios, talleres prácticos.
- Participando en foros de discusión y debate.

Algunos de los aspectos interesantes para abordar en la formación son:

- Adaptación de la igualdad de derechos y oportunidades de chicos y chicas a los diferentes niveles de concreción curricular.
- Reflejar el respeto a la diferencia de género en el Plan de Convivencia del centro y en el RRI.
- Realización de unidades didácticas sobre las aportaciones de la mujer en la cultura, arte, ciencia y conocimiento.

- Profundización sobre conceptos: androcentrismo en la ciencia, patriarcado, sexismo en el lenguaje, Coeducación.
- Cómo solucionar conflictos de género constructivamente, utilizando el diálogo y la mediación.
- Educación emocional: las emociones, los afectos, las relaciones sentimentales, la autoestima.
- Formas de detectar el sexismo en uno mismo, en el grupo-aula, en el centro educativo.

Para facilitar un primer acercamiento proponemos, por un lado, la lectura pausada del Capítulo 1 de este módulo y, por otro el anexo, ya citado, que tiene como objetivo autoevaluar las ideas y actuaciones del profesorado con respecto a las relaciones de género (ver **Anexo 2**).

## 2.1.5. Apoyos especializados

En los centros educativos disponemos de los servicios de orientación en Primaria y Secundaria, que pueden facilitar a la comunidad educativa herramientas y actuaciones para mejorar la **convivencia en la diferencia de género**, ayudar en la búsqueda de información y materiales, así como contactar con profesionales especializados que profundicen sobre estos temas de una forma didáctica en los centros.

Los orientadores pueden utilizar las diferentes reuniones del centro en las que participan para clarificar la relación entre convivencia e igualdad de género, y brindar su apoyo a aquellos profesores o grupos de ellos que quieran profundizar en el tema. Como expertos en la función orientadora, tarea que compete a todos los profesores, deben transmitir la necesidad de no sesgar las expectativas que ponemos en chicos y chicas a la hora de orientarles hacia futuras formaciones y ocupaciones.

En algunos ámbitos, como por ejemplo la **orientación vocacional** al término de la Educación Secundaria Obligatoria, la responsabilidad de los orientadores crece a medida que las alumnas y los alumnos se aproximan a cuarto curso. Es funda-

mental que en las diferentes actividades y tutorías que se llevan a cabo en relación con este tema, todos los profesores, pero en especial los tutores y los orientadores, fomenten el derecho a la igualdad efectiva de oportunidades de hombres y mujeres, y no se dejen llevar por tradiciones sexistas ni por las supuestas ventajas de hombres y mujeres para desarrollar determinados estudios o trabajos. Si bien el curso cuarto de E.S.O. es fundamental, no es menos importante el extender las mismas expectativas hacia alumnas y alumnos a lo largo de toda la escolaridad, puesto que la decisión vocacional es un camino que se desarrolla a lo largo de muchos años y cursos escolares. La elección de un determinado bachillerato o ciclo formativo al término de la educación obligatoria es un hecho puntual y significativo, pero para elegir la mejor opción, los alumnos deben basarse en diferentes aspectos como su trayectoria académica, sus intereses, sus motivaciones, sus experiencias vitales, sus expectativas de éxito, y todo eso estará influenciado por las interacciones que los profesores y profesoras tienen con el alumnado a lo largo de muchos cursos.

Como vemos, los orientadores pueden ejercer un papel importante en el objetivo común de mejorar la convivencia en la diferencia de género. Por un lado, desde el ejercicio de sus funciones basadas en la colaboración, asesorando a los profesores en materia de lenguaje y expectativas vocacionales no sexistas en las diferentes reuniones que tienen lugar en los centros y a su vez aportando materiales prácticos para trasladarlos al aula. Por otro lado, ejerciendo y extendiendo en su **práctica diaria** cuando interactúan con alumnado y familias, la igualdad efectiva de derechos y el respeto a las diferencias de todas y todos. Como ejemplos prácticos que ilustren esta última propuesta, proponemos que en las citaciones a las diferentes entrevistas individuales que realiza el orientador con los padres se dé por supuesto que deben acudir ambos, y que sólo en el caso de una ausencia justificada por motivos importantes pueda dar paso a entrevistarse con uno solo de los dos, es decir, sin dar por sentado que si falta uno, debe ser el padre. Otro ejemplo es que en las entrevistas con padres y madres que se llevan a cabo dentro del proceso de la evaluación psicopedagógica de sus hijos, se solicite la presencia de ambos, especialmente cuando se trata de la entrevista de devolución de información en la que se van a proponer las medidas a llevar a cabo y la colaboración que se espera de ellos. Incluimos un modelo de carta para enviar a las familias en las que solicita la asistencia de ambos (ver **Anexo 3**).

## 2.2. Propuestas y estrategias para trabajar en el aula

**E**n este apartado proponemos diferentes contenidos para desarrollar la Coeducación en las aulas. Se han seleccionado una serie de temas que van desde propuestas globalizadoras, que afectan a todas las áreas, como son el uso no sexista del lenguaje y los materiales didácticos, a otras propuestas más concretas para trabajar desde el Plan de Acción Tutorial, como son la educación sentimental y las relaciones de género. También desde la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía podrán desarrollarse algunos de los temas que proponemos.

Cada tema contiene una parte teórica, que en algunos casos se complementa con lo expuesto en el capítulo 1, y una parte práctica para desarrollar con el alumnado a través de diferentes actividades y estrategias. También incluimos alguna propuesta desde donde impartir los contenidos, bien sea desde cada área, desde tutorías, bien desde la transversalidad. En cada tema se indican varios manuales específicos para aquellos docentes que quieran profundizar en la materia y ampliar los contenidos de las actividades.

El último apartado incluye una serie de orientaciones metodológicas comunes para todos los temas que facilitan la construcción de igualdad y la integración de las diferencias.

### 2.2.1. Las relaciones de género en el aula

Como venimos afirmando a lo largo de los distintos módulos de la Guía *Cuento Contigo*, la actividad educativa no puede organizarse al margen de las relaciones interpersonales. Mejorando la convivencia conseguimos mayor calidad de la enseñanza, al incluir en el proceso educativo el desarrollo de actitudes y comportamientos en el alumnado que favorecen la aceptación de la diversidad humana.

Cuidar las relaciones interpersonales conlleva atender diferentes aspectos que caracterizan la diversidad del alumnado, entre ellos las diferencias de género. Al tener en cuenta las relaciones de género en el aula, educamos al alumnado para convivir, les orientamos para que desarrollen buenas relaciones, reconociendo y aceptando sus diferencias y respetando la igualdad de derechos y oportunidades.

Es una práctica habitual en los centros educativos, sobre todo en Secundaria, ofrecer al alumnado programas de educación sexual. A su vez, consideramos fundamental que se dé una adecuada educación y orientación sobre las relaciones personales que mantienen entre sí chicas y chicos, desde el inicio mismo de su escolarización, en infantil y Primaria. Creemos que educar en relaciones positivas de género, mejorará la calidad de sus relaciones presentes y futuras, aspecto que seguro evitará, en muchas ocasiones, ejercer la violencia ante la incapacidad de gestionar de forma positiva los conflictos que surgen entre chicas y chicos, mujeres y hombres.

Favorecer las relaciones de género entre chicas y chicos no implica únicamente una intervención con el alumnado. Es importante que, desde los centros educativos, se pongan en marcha estrategias destinadas también a sensibilizar y concienciar al profesorado sobre las diferencias de género y animarle a poner en práctica una pedagogía y recursos educativos que mejoren las relaciones de género. En cuanto al alumnado, hay que incidir de forma prioritaria, en el desarrollo tanto de su competencia emocional como de sus habilidades relacionales, haciendo especial hincapié en el desarrollo de su asertividad.

## **Objetivos de las estrategias y actividades**

Entre los objetivos que nos planteamos conseguir para favorecer las relaciones de género en el aula, destacamos los siguientes:

- Sensibilizar tanto al profesorado como al alumnado sobre la existencia de las diferencias de género.
- Favorecer el conocimiento entre chicos y chicas (calidades, intereses, expectativas) y el reconocimiento de sus diferencias.

- Reconocer la singularidad de cada persona, libre de prejuicios y estereotipos sexistas.
- Mejorar las habilidades relacionales de chicos y chicas partiendo de las diferencias de género, destacando su asertividad.
- Crear espacios para el diálogo sobre las relaciones que mantienen.
- Mejorar la competencia emocional del alumnado.
- Potenciar los aspectos positivos de los llamados estilos masculino y femenino de comportamiento.
- Sensibilizar y formar al profesorado en estrategias que le permitan establecer unas relaciones positivas y respetuosas con el alumnado y así favorecer el desarrollo integral de chicos y chicas.

### Desde dónde ponerlo en práctica

Las estrategias y recursos educativos que nos permiten favorecer las relaciones de género no deben circunscribirse a un espacio o tiempo determinado. De forma transversal, deben atravesar toda la práctica educativa, siendo una responsabilidad compartida por todos los agentes educativos el mejorar la calidad de las relaciones que chicos y chicas mantienen entre sí.

### Estrategias de actuación:

- **Desarrollar competencias emocionales en chicos y chicas**

En el Módulo 1 de la Guía *Cuento Contigo*, recogimos las propuestas de Bisquerra (2005: 15) por las que estructura las competencias emocionales cuyo desarrollo se debe favorecer en el alumnado: tomar conciencia de las propias emociones, la regulación emocional, la autonomía personal y las habilidades de vida y bienestar.

Para conseguir unas relaciones positivas entre chicas y chicos, tenemos que trabajar desde los centros educativos el desarrollo de estas competencias fundamentales. Van a ayudarles a comprender las emociones y sentimientos propios y ajenos y, por medio de estas competencias, ponerse en el lugar de los demás, reconocer y aceptar sus diferencias y mejorar sus relaciones.

- **Potenciar el uso de la escucha activa como estrategia que facilita la comunicación**

Entre las habilidades sociales destacamos la importancia de cuidar la **comunicación entre chicos y chicas**. Muchos de los conflictos de género que observamos en las aulas se deben a las dificultades para comunicar mutuamente sus necesidades y las expectativas que tienen unos de otras y viceversa.

La escucha activa es una técnica que facilita la comunicación y la expresión de los sentimientos. Aprender a escuchar con atención es querer entender lo que los demás quieren decir, es mantener una actitud de empatía, colocarse en el lugar del otro. En un conflicto, cuando se permite a ambas partes expresar sus sensaciones, cuando se les permite que se desahoguen y se aclaren, acaban tranquilizándose. Cuando se escucha a un alumno o alumna que tiende a someterse y le cuesta expresarse, se le está ayudando a fortalecerse. Cuando se escucha a un alumno o alumna agresivo, sin reproches, se le da tiempo para entender de dónde procede esa actitud. Comprender los sentimientos del otro permite reflexionar sobre las repercusiones de nuestros propios comportamientos y actitudes.

- **Trabajar la asertividad y el resto de habilidades sociales**

Otra competencia que proponemos trabajar es la **asertividad de alumnos y alumnas**. En el Módulo 1 de la Guía *Cuento Contigo*, señalamos que *la asertividad se refiere a las habilidades interpersonales que implican la expresión directa de la defensa de los propios derechos y opiniones personales sin negar los derechos y las opiniones de los otros, el autorrefuerzo y el refuerzo de los demás, criterios que están altamente relacionados con el constructo de la autoestima*. Chicos y chicas asertivos serán capaces de reconocer, aceptar y respetar las diferencias que existen entre ellos, sin que supongan motivo de desigualdad.

### **Actividades y anexos:**

1) Realizar un sociograma para valorar las relaciones de género en el aula (ver **Anexo 4**).

- 2) Reconocer la diferencia sexual sin establecer una jerarquía de poder, un dominio del chico sobre la chica (ver **Anexo 5**).
- 3) Valorar tanto las cualidades masculinas como las femeninas (ver **Anexo 6**).
- 4) Conocer diferentes modelos de ser mujer y de ser hombre. Visionado de las películas de El cliente y Billy Elliot.
- 5) Poner en práctica habilidades de escucha activa (ver **Anexo 7**).
- 6) Proponemos que en horario de tutoría se reserve un tiempo a lo largo de todo el curso para el diálogo sobre las relaciones de género entre chicas y chicos. Prestar atención a las relaciones entre chicos y chicas, implica necesariamente reservar un espacio concreto para favorecer la comunicación entre ellos, de manera que conozcan las ideas que suscitan entre sí, sus intereses, y que puedan compartir y analizar las experiencias de relación que viven en el entorno educativo. Para ello es importante que el profesorado guíe sus reflexiones y potencie el diálogo y la escucha activa, la empatía, el reconocimiento de las diferencias, la valoración del otro género y la responsabilidad individual para solucionar los conflictos de género que puedan surgir y conseguir relaciones alejadas de los sesgos sexistas.

La importancia de las relaciones de género nos lleva a pensar que no es suficiente trabajar estas cuestiones únicamente, a través de la tutoría y que deberían extenderse transversalmente a todas las áreas.

### Manuales de referencia

| Primaria y Secundaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• HERNÁNDEZ, G., JARAMILLO, C., CERDIÑO, M.J. (2005d): Tomar en serio a las niñas. Cuaderno de educación no sexista nº 17. Madrid: Instituto de la Mujer.</li><li>• AYALA, I. y MATEO, P.L. (2002): Educar en relación: estereotipos y conflictos de género.</li><li>• BARRAGÁN, F. (Coor.) (2002): Educación en valores y género. Sevilla: Díada Editorial.</li></ul> |

## 2.2.2. Los contenidos y materiales didácticos. El lenguaje.

En el Capítulo 1 hemos hablado del androcentrismo en la ciencia. Muchos manuales de Primaria y Secundaria continúan sin recoger en sus contenidos las aportaciones de la mujer a la ciencia, la literatura, la historia y el desarrollo de las civilizaciones. Visualizar la contribución de la mujer es primordial para construir igualdad. Desde cada área se puede solicitar al alumnado trabajos de investigación sobre las contribuciones de la mujer en diferentes materias; las nuevas tecnologías e Internet facilitan estas tareas de búsqueda de información.

Incluir a las mujeres científicas, literatas, artistas, en los contenidos curriculares va a facilitar al alumnado femenino tener un abanico más amplio de modelos y de expectativas a la hora de elegir estudios y profesión.

En lo referente al lenguaje, en algunas ocasiones, desde los centros educativos se sigue haciendo un uso discriminatorio del mismo. Muchos libros de texto siguen usando el masculino como genérico y el papel de la mujer queda diluido.

El lenguaje lo aprendemos a muy temprana edad. Esta precocidad en su adquisición establece pautas de uso que nos resultan muy costosas de cambiar con el paso del tiempo. Pero también el lenguaje es una de las realidades culturales que más evoluciona y muestra su gran capacidad de adaptación a los cambios que se producen en la sociedad. Por ello los centros educativos, como lugares propios para el aprendizaje de la lengua y sus reglas, son espacios privilegiados para potenciar su uso para la igualdad.

### Desde dónde ponerlo en práctica

El uso del lenguaje como elemento de igualdad puede desarrollarse de forma transversal en todas las áreas del currículo, tanto en los documentos que preparan los docentes para el alumnado, como en la transmisión oral. La contribución de las mujeres a la ciencia, la literatura y la historia será más fácil incluirla en las áreas

en las que se desarrollan estos conocimientos. Para las celebraciones de los días 8 de marzo, 24 de mayo y 25 de noviembre (día de la mujer trabajadora, día de las mujeres por la paz y el desarme, día contra la violencia de género, respectivamente) es conveniente que se implique todo el centro.

### Objetivos de las actividades

- Visibilizar a las mujeres en la historia y en el lenguaje.
- Tomar conciencia del androcentrismo que guía la ciencia en los libros de texto.
- Proponer un uso no sexista del lenguaje.
- Conocer normas lingüísticas para que el lenguaje oral y escrito no sea discriminatorio.

### Actividades y anexos:

- 1) Analizar el androcentrismo y el sexismo en los libros de texto (ver **Anexo 8**).
- 2) Conocer mujeres que han destacado a lo largo de la historia en diferentes disciplinas para profundizar en sus saberes (ver **Anexos 9 y 10**).
- 3) Una actividad complementaria para el área de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales puede ser realizar una actividad sobre la Ley Sálica, que no permite reinar a la primogénita (ver **Anexo 11**).
- 4) Mediante la técnica en la que alumnos y alumnas hacen de expertos, buscar información para dar a conocer al grupo clase los movimientos feministas y sufragistas, dónde se originaron y su repercusión en España, y el porqué de la celebración del día 8 de marzo.
- 5) Propuesta para evitar el sexismo en el lenguaje. El Instituto de la Mujer ha elaborado una propuesta para evitar el sexismo en el lenguaje. Esta propuesta puede utilizarse tanto desde el ámbito administrativo, cuidando el lenguaje en publica-

ciones, conferencias y circulares, como desde los centros educativos a los que corresponde la difusión del uso adecuado del lenguaje (ver **Anexo 12**).

El Instituto Aragonés de la Mujer también ha desarrollado diferentes materiales para evitar el sexismo en el lenguaje, pueden consultarse en su página web.

6) Análisis de algunas definiciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (ver **Anexo 13**).

### Manuales de referencia

| Secundaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• DIÁZ-AGUADO, M. J. (2002) Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo igualdad (Programa para Educación Secundaria). Madrid: Instituto de la Mujer y Universidad Complutense.</li> <li>• VVAA. (1999): En femenino y en masculino. Cuaderno de educación no sexista nº 8. Madrid: Instituto de la mujer.</li> </ul> |

## 2.2.3. La distribución de los espacios y las tareas escolares

Los centros educativos también expresan su forma particular de entender y vivir la educación y las relaciones a través del uso de los espacios. Para comprenderlo, basta con observar las diferencias en su organización a lo largo de las diferentes etapas educativas. Las imágenes, los sonidos, la decoración, la disponibilidad de los espacios, la diversidad de materiales de trabajo, el trabajo con el cuerpo, son recursos que tienen mucha importancia en la etapa de Infantil, pero su cuidado se va reduciendo en las progresivas etapas educativas.

En este apartado proponemos analizar cómo las diferentes distribuciones de espacios y tareas, influyen y modifican las relaciones de género que se mantienen en los centros educativos. Las aulas, los talleres, los laboratorios, la biblioteca, el aula

de informática, el salón de actos, el gimnasio, el patio de recreo, el comedor, las salas de profesores, los despachos de los departamentos, las salas donde se recibe a las familias, no sólo son espacios funcionales donde realizamos diferentes actividades educativas y aprendemos cosas. Son sobre todo espacios de relación y convivencia. Y si nos fijamos bien, podemos observar que transmiten una serie de actitudes y valores acerca de las formas de estar, de comportarse y de relacionarse chicas y chicos.

El uso sexista de espacios, tiempos y tareas escolares forma parte del llamado currículo oculto y hay que hacer un esfuerzo por reconocerlo y proponer nuevas formas de gestionarlos de manera que resulten más equitativas para chicos y chicas.

Los chicos mantienen una actitud dominante en el **uso de los espacios**. Es habitual observar cómo en los patios de recreo ocupan la mayor parte del espacio en actividades relacionadas con el deporte, competitivas y de cuerpo a cuerpo, mientras que a las chicas les queda poco espacio para desarrollar sus juegos, que suelen ser de tipo cooperativo y en pequeño grupo o permanecen en las escaleras o pasillos charlando.

En cuanto a la existencia de sexismo en el **reparto de tareas escolares**, seguimos solicitando la colaboración de los chicos en tareas tradicionalmente asignadas al género masculino como las relacionadas con la fuerza (trasladar mobiliario) y a las chicas en otras consideradas tradicionalmente femeninas como la organización y decoración de espacios o el cuidado del alumnado más pequeño. Otra cuestión observada en los centros educativos es que pocas veces las parejas o grupos de trabajo que se forman son mixtos, algo que ocurre sobre todo cuando se les pide que elaboren trabajos para casa. Es frecuente ver que en clase de informática, si hacemos parejas mixtas, los chicos suelen estar al mando del equipo informático. En relación con las actividades extraescolares, se suele orientar a las chicas hacia el desarrollo de actividades expresivas como la danza o el teatro, mientras que a los chicos se les recomienda desarrollar actividades deportivas *para canalizar su fuerza o energía*. Otro aspecto relacionado con la existencia de prejuicios sexistas es la resistencia de chicas y chicos a desarrollar actividades consideradas tradicionalmente propias del otro género.

## Objetivos de las estrategias y las actividades

- Favorecer la reflexión en el claustro sobre la observación de usos sexistas de espacios y tareas escolares.
- Llevar a cabo un reparto igualitario de espacios y tareas.
- Favorecer en los espacios escolares la acogida, la relación entre chicas y chicos y su coparticipación en diferentes actividades.
- Facilitar a cada persona el espacio que necesita y respetar sus preferencias en relación con actividades o juegos, superando estereotipos sexistas.
- Disponer de los juegos y materiales que tanto chicas como chicos demandan.
- Pautar actividades para llevar a cabo en el recreo juegos mixtos y cooperativos.
- Disponer una organización de aula y de tareas que elimine las barreras de comunicación y favorezca la creación de equipos mixtos de trabajo.

## Desde dónde ponerlo en práctica

Las estrategias y recursos educativos que nos permiten evitar el uso sexista de espacios y tareas pueden ponerse en práctica de forma transversal, de manera que todo el profesorado se conciencie de su importancia y trate de evitarlo.

## Estrategias, actividades y anexos

- Estrategias sencillas para repartir el espacio en el aula y los recreos:
  - Cuidar el reparto equitativo de espacios tanto dentro del aula como en los espacios comunes, de manera que no sean dominados y ocupados desproporcionadamente por los chicos.
  - Hacer un reparto equitativo del patio de recreo, de forma que todas y todos dispongan del espacio necesario para desarrollar sus juegos. Ofrecer los materiales de juego que ellas y ellos demanden. Evitar que los balones de fútbol o baloncesto sean los únicos materiales ofrecidos. Vigilar que nadie sea rechazado de una actividad por razón de género (ver **Anexo 14**).

- Estrategias sencillas para el reparto de tareas:
  - Análisis de estereotipos sexistas relacionados con las tareas escolares.
  - Favorecer la creación de parejas y grupos mixtos de trabajo.

### Manuales de referencia

| Primaria y Secundaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• AYALA, I. y MATEO, P. L. (2002): Educar en relación: estereotipos y conflictos de género.</li> <li>• Instituto de la Mujer (2005): Tomar en serio a las niñas. Cuaderno de educación no sexista nº 17. Madrid: Instituto de la Mujer.</li> <li>• Instituto de la Mujer (1999): Elige tu deporte. Cuaderno de educación no sexista Nº 9. Madrid: Instituto de la Mujer.</li> </ul> |

## 2.2.4. Las relaciones entre profesorado y alumnado

Es necesario adoptar una actitud crítica personal para observar que las relaciones que el profesorado mantiene con chicos y chicas no están libres de sesgos sexistas. En muchos casos estos estereotipos sexistas permanecen ocultos o no llegamos a reconocerlos en nuestra conducta, como en el caso de los gestos, las expectativas, los prejuicios sexistas heredados, entre otros. Cuando prestamos atención, descubrimos que algunas de nuestras actuaciones parten de un prejuicio o un estereotipo oculto.

En las relaciones entre el profesorado y el alumnado podemos observar (Ayala y Mateo, 2002: 42):

- Uso de lenguaje sexista.
- Comentarios apoyados en estereotipos de género del tipo: *niñas más habladoras y gobernantas, niños más movidos*.

- Referencias diferenciadas en relación al físico: *las adolescentes sólo preocupadas por su imagen y los adolescentes desaliñados.*
- Actitudes que sugieren preferencia por chicas o chicos.
- Adjudicación de determinadas tareas siempre a alumnos (*mover peso*) o a alumnas (*cuidar del alumnado más pequeño*).
- No valorar actitudes, aptitudes o conocimientos de las alumnas como el orden, la aptitud verbal oral y escrita.
- Profesorado autoritario que fomenta la competitividad, generando agresividad en los chicos e inhibición en las chicas.
- Vigencia de los estereotipos clásicos, aunque no se expresen de forma manifiesta.

En la interacción del profesorado con el alumnado tenemos que mantener un especial cuidado con diversas actitudes y comportamientos:

**Valorar por igual a chicos y chicas.** Un ejemplo curioso es cómo los mismos perfiles de alumnado, son valorados de forma diferente según sean chicos o chicas. Así, el chico que manifiesta una actitud impulsiva en el aula, que tiende a llamar la atención del profesorado y a hacer ciertas gracias, resulta hasta cierto punto atractivo para el profesorado, mientras que en las chicas estas mismas conductas se valoran negativamente, manifestando cierto rechazo hacia ellas.

**Asignar tareas por igual.** Otros sesgos sexistas se relacionan con las diferentes formas con las que el profesorado se dirige a chicas y chicos dentro del aula: profesorado que afirma mantener más relación con los chicos que con las chicas, o que *utiliza* a las chicas para controlar situaciones de tensión como ejemplo de control y buen comportamiento, mientras que solicitan la intervención de los chicos para dirigir y dinamizar actividades.

**Tener expectativas de éxito similares.** Se siguen observando sesgos en la orientación vocacional y profesional, primando en ocasiones los estereotipos sexistas por encima de las aptitudes y las preferencias personales, a la hora de elegir los itinerarios académicos y profesionales de chicos y chicas.

**Los modelos que transmite el profesorado.** El profesorado, en ocasiones, ha perseguido la igualdad entre chicos y chicas, presionando a éstas para que adopten formas de pensar o actuar próximas a lo que se ha considerado tradicionalmente el modelo masculino, por otorgarle a éste más valor o ser sinónimo de éxito. Siguiendo este modo de entender la igualdad de género, encontramos profesoras que adoptan un estilo de comportamiento o de liderazgo típicamente masculino en su vida profesional, ocultando sus propias características femeninas. Tanto en un caso como en otro, se piensa que de esta manera, las chicas, las mujeres, alcanzan el reconocimiento y la consideración que tiene el hombre. Existe otro modo de entender y transmitir la igualdad de género, alejado de la tendencia a comparar a chicas y chicos. Se trata de animar a que cada persona dé sentido libremente a su vida conforme a su singularidad, animándoles a participar en la dinámica del aula, reconociendo su valor. Tanto los alumnos como las alumnas pueden ser referentes válidos que dinamizan el desarrollo personal y social de los miembros del grupo clase.

### **Objetivos de las estrategias y las actividades**

- Evitar sesgos sexistas y un trato discriminatorio en la relación del profesorado con chicas y chicos.
- Favorecer la toma de conciencia de la presencia de estereotipos sexistas en el lenguaje y la necesidad de evitarlos.
- Valorar objetivamente actitudes, habilidades y conocimientos de chicas y chicos.

### **Desde dónde ponerlo en práctica**

Las estrategias y recursos educativos que permiten al profesorado relacionarse de forma positiva con chicos y chicas, a la vez que transmitirles modelos de referencia de género adecuados, no deben circunscribirse a un espacio o tiempo determinado. La totalidad de su práctica educativa debe estar marcada por la intención de favorecer el desarrollo integral de chicas y chicos, reconociendo sus diferencias y la igualdad de oportunidades y derechos que merecen.

## Actividades y anexos

Para un primer análisis de los diferentes modelos de profesoras y profesores y de los rasgos sexistas que se pueden transmitir en la actividad docente se puede consultar el anexo: Ideas y Actuaciones del profesorado ante las relaciones de género (ver **Anexo 2**).

## Manuales de referencia

| Primaria y Secundaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• VVAA (2001): Relaciona. Una propuesta ante la violencia. Cuaderno de educación no sexista nº 11. Madrid: Instituto de la Mujer.</li> <li>• BONAL, X., TOMÉ, A. (1997): <i>Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado</i>. Cuadernos para la Coeducación, nº 12. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.</li> <li>• AYALA, I. y MATEO, P. L. (2002): Educar en relación: estereotipos y conflictos de género.</li> </ul> |

## 2.2.5 La educación sentimental y sexual

La educación sentimental pretende facilitar la comprensión de los propios sentimientos, aprender a expresarlos para mejorar las relaciones interpersonales y establecer relaciones desde el respeto y la igualdad, sin jerarquía de poder de uno sobre otra y viceversa. Las relaciones sentimentales, así entendidas, facilitan la resolución de los conflictos afectivos de forma que permitan vivir serena o intensamente las relaciones de pareja.

Las primeras relaciones sentimentales suelen producirse cuando chicas y chicos cursan Secundaria. Los centros educativos son escenarios para los primeros encuentros. Alumnos y alumnas se atraen pero no siempre saben cómo relacionarse. Necesitan pistas para conocer modelos de relación en los que prime el respeto y

la igualdad. Muchas veces las primeras experiencias sentimentales suelen ser decisivas para las futuras relaciones porque pueden perpetuar modelos de relación dañinos. Por eso es importante que desde los centros educativos pueda sensibilizarse al alumnado sobre los diferentes modelos de relación.

Es frecuente, sobre todo en Secundaria, ver pautas de relación inadecuadas, por ejemplo, algunos alumnos se ríen y desprecian a las chicas, de igual forma algunas alumnas, se sienten más maduras, y ven a los chicos de su edad demasiado infantiles. La frase *Yo sin ti no soy nada*, aparece escrita en puertas y paredes. Ya en las primeras relaciones, algunas adolescentes padecen malos tratos de sus parejas, son aisladas de sus amistades, bajan su rendimiento educativo, y pueden llegar a tener trastornos de alimentación y depresión. En la base de estos comportamientos está la interiorización de modelos amorosos basados en las relaciones de dominio y sumisión. Poder masculino y amor femenino, cualidades que no favorecen el pleno desarrollo afectivo de la pareja.

### **Los modelos amorosos: el mito del amor romántico.**

Charo Altable (1998) recoge algunas opiniones sobre lo que piensa el alumnado adolescente cuando se le pregunta sobre las relaciones de pareja y las historias de amor, tanto reales como imaginadas:

- Para las chicas, la mayoría de los chicos sólo se fijan en el físico, se aprovechan de las mujeres, son egoístas y mentirosos. Con estas afirmaciones muestran su inseguridad y temor a no ser queridas como ellas aman. También expresan una baja autoestima, les preocupa mucho su físico, y no saben si son atractivas para ellos.
- Muchas chicas muestran una gran sujeción amorosa hacia su expareja, aunque la relación haya terminado y no haya sido satisfactoria. Hay miedo a que aparezca otra más guapa, hay rivalidad entre las mujeres por conseguir al mejor. También hay rivalidad entre los chicos que llegan a involucrarse en peleas para apartar al competidor.

- Las chicas no se atreven a ser las primeras en expresar sus sentimientos, esperan que él se declare. Se preparan profesionalmente pero, la mayoría, muestran la intención de dejar el trabajo para criar a sus hijos, no contemplan la posibilidad de compartir esta tarea con su pareja.
- Los chicos se ven como portadores de seguridad. Muestran sentimientos paternalistas hacia las chicas a las que ayudan y protegen. Las defienden de los abusos de otros chicos.

Las opiniones de chicas y chicos nos sitúan ante un modelo de relación amorosa basado en mitos y literatura de otras épocas, pero que se continúa reproduciendo a través de los actuales medios de comunicación: el mito del amor romántico.

Este mito es una construcción social basada en la ideología romántica del siglo XIX. En el romanticismo, el amor es el eje central, da sentido a la existencia y desemboca en el matrimonio con el o la elegida. El círculo se completa con los hijos y la fidelidad sexual.

El mito del amor romántico tiene repercusiones tanto en los hombres como en las mujeres. Para ellas, porque parece inalcanzable la felicidad si no hay una relación de pareja. Por este motivo pueden mantener los lazos afectivos aunque la relación esté muy deteriorada y tengan que soportar malos tratos. Para ellos, porque aunque haya desaparecido el amor, el sentimiento de posesión y los celos pueden desatar la agresividad y la violencia más destructiva hacia su pareja o hacia él mismo.

Gran parte del modelo de relación de pareja de los y las adolescentes se sigue construyendo sobre este mito. Las canciones actuales suelen mostrar el miedo a la pérdida del otro, la angustia de que se rompa la relación. La interiorización del amor romántico mantiene relaciones que no son de igualdad, relaciones de las que se espera que algún día sean recíprocas. Es frecuente oír entre las chicas maltratadas: *en el fondo me quiere, algún día cambiará*. Más adelante, de adultos, cuando la mujer decide romper su relación, el ideal de amor romántico por el cual la pareja es para siempre lleva a muchos hombres a pensar: *si no es mía, no será de nadie*. Pensamientos que en demasiadas ocasiones terminan en tragedia.

Desde los centros educativos se pueden difundir modelos de relación basados en la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres. Modelos que liberen a chicos y chicas de concepciones encorsetadas que condicionan su libertad sentimental y sexual.

Está claro que los avances en educación sexual han sido espectaculares; sin embargo, todavía queda camino por recorrer ya que no se habla de sentimientos, no se analiza la atracción, no se trabaja sobre quién nos gusta, por qué nos gusta (Gómez, 2004).

## **Educación sexual**

La educación sexual desde la perspectiva de género va destinada a que cada alumna y alumno pueda dar un significado personal a su feminidad y masculinidad, tener la libertad de ser como su cuerpo siente que tiene que ser, sin tener que recurrir a los estereotipos de género.

La educación sexual en los centros educativos ha de tener en cuenta la experiencia y sensaciones tanto de los cuerpos masculinos como de los femeninos. Para ello desde temprana edad, cuando las niñas descubren que los niños tienen pene es conveniente que ellas sepan que tienen vulva, y que es igual de importante. Al crecer muchas niñas sienten extrañeza o rechazan sus órganos genitales, y es así porque en la mayoría de las ocasiones desde muy pequeñas no se les ha enseñado a valorar su propio cuerpo y/o lo desconocen. En las primeras relaciones sexuales, muchas adolescentes creen que son frías. Piensan así porque han interiorizado la idea de que el cuerpo femenino responde igual que el masculino ante determinados estímulos, sin reconocer la especificidad de su cuerpo, ni su forma de sentir placer.

Durante la infancia el crecimiento del cuerpo es una constante que no deja de sorprender a niñas y niños. A veces el crecimiento depara sorpresas, se crece mucho o poco en relación con los demás, y estos procesos pueden crear tensiones, ser objeto de burlas por parte de los compañeros y perturbar el normal desarrollo del alumnado. Por ello es importante que niños y niñas puedan contar con el apoyo de la familia y el profesorado, personas que les conocen y ayuden a comprender lo que les pasa y a aceptar, sin negar o juzgar, los cambios en ellos y en los demás.

En la adolescencia, son tantos los cambios que chicas y chicos sufren que necesitan tiempo para aceptar su nuevo cuerpo. A las chicas les crecen los pechos, les aparece la menstruación, les crecen pelo en las axilas y genitales, son tantos cambios que desconciertan y que no siempre se aceptan bien. Los chicos ganan volumen y fuerza, sus músculos se ensanchan, cambian sus genitales y dan el *estirón*. En unas y en otros los cambios hormonales les van a proporcionar sensaciones nuevas y atracciones diversas. Suelen buscar más el apoyo de sus iguales porque tienen mayor facilidad para expresarse entre ellos, pero ello no significa que no necesiten de los adultos para preguntar en el momento que consideren adecuado.

El sexo con el que nacemos marcará nuestras experiencias vitales. Somos hombres y mujeres, tenemos diferente sexo, pero hay que entender esta diferencia como riqueza, no como desigualdad. Entender la diferencia como riqueza es reconocer que a la diferencia sexual se le pueden dar varios significados, diversas formas de ser hombre o mujer.

### **Masculinidad, feminidad y preferencia sexual**

La masculinidad y la feminidad son construcciones culturales heredadas de la sociedad patriarcal. En las sociedades más tradicionales la feminidad se da por hecho, se transmite de madres a hijas en el ámbito familiar, pero la masculinidad hay que alcanzarla fuera del hogar.

La masculinidad desde la sociedad patriarcal erige un hombre escindido entre el deseo de expresar sus sentimientos y los límites que le impone la construcción social del género al que pertenece. La feminidad desde la sociedad patriarcal crea una mujer sumisa y abnegada, pendiente de satisfacer los deseos de los demás y que se olvida de sí misma. Ambas concepciones determinan las relaciones afectivas entre hombres y mujeres y entre las personas del mismo sexo.

El hombre tiene que demostrar su masculinidad ante sus iguales y la forma de conseguirla es, sobre todo, definiendo su sexualidad y siendo económicamente autónomo. Las invisibles reglas de la masculinidad se mantienen con mecanismos como el miedo o la reprobación social y fuerzan a desempeñar roles que no siempre son deseados. Cualquier manifestación que tenga algún parecido con actitudes feme-

ninas, cuestionará la identidad masculina. Así, los chicos tienen dificultad para establecer relaciones de amistad entre ellos, temen confundir la amistad masculina con el erotismo y su opción sexual. De esta forma, mostrar los sentimientos, ser sensible, preocuparse por el otro puede ser motivo de burla y escarnio. El problema de la masculinidad así entendida es que fomenta la agresividad y la violencia como expresión de hombría.

Marina expresa así la situación: *Esta inadecuación entre los sentimientos reales que tenemos y los que nos parece adecuado tener, somete nuestra vida afectiva a una tensión que puede enriquecernos o destruirnos.* (Marina, 1996:241).

La expresión de sentimientos es diferente en hombres y mujeres, viene determinada por lo que es culturalmente aceptable y afecta a sus relaciones. En su relación con las chicas, los chicos manifiestan una presencia desmesurada del sexo y una ausencia de ternura y erotismo. En su relación con los chicos, las chicas adoptan un papel secundario, no suelen tomar la iniciativa, aceptan el predominio del varón sobre la mujer.

Con respecto a la orientación sexual los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad buscan la reafirmación de la heterosexualidad y la negación y el rechazo de la homosexualidad. Los hombres temen parecerse a las mujeres porque pueden ver cuestionada su virilidad, su preferencia sexual. Las mujeres pueden priorizar su función reproductiva sobre su libertad sexual u otras formas de ser mujer. La opción sexual de un hombre o una mujer no está exclusivamente determinada por nacer con uno u otro sexo, el hombre y la mujer pueden optar por ser heterosexuales, homosexuales o bisexuales, porque su preferencia sexual, es una elección libre y personal.

Hay hombres y mujeres a los que el modelo tradicional de masculinidad y feminidad les ha afectado en menor medida. Han roto costumbres, roles. Aunque en ocasiones hayan sido ridiculizados por sus iguales, han optado por vivir según sus sentimientos. Al igual que la forma tradicional de ser hombre y ser mujer se aprende, también se puede aprender a vivir otras formas de ser persona en las que primen la libertad y la igualdad. Modelos de ser varón que incorporen actitudes como la empatía, la comunicación y la expresión de los sentimientos. Modelos de ser mujer

basados en la autoafirmación, el mantenimiento de valores propios como el cuidado de las personas, y en el orgullo de sus contribuciones al mundo como impulsoras de las relaciones humanas.

## **Desde dónde ponerlo en práctica**

La educación sentimental puede desarrollarse a partir de los primeros cursos de educación Secundaria desde el plan de acción tutorial, también desde las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y Ética. La educación sexual puede desarrollarse desde Primaria y continuar en Secundaria.

## **Objetivos de las actividades:**

- Facilitar el conocimiento de los propios sentimientos y los de los demás.
- Reflexionar sobre el modelo de relación que se desea tener.
- Desmitificar el amor romántico y conocer modelos de relación basados en la libertad e igualdad.
- Mejorar las competencias sentimentales en las y los adolescentes para prevenir la violencia de género.
- Conocer conceptos como masculinidad, feminidad, heterosexualidad, homosexualidad.
- Conocer los aspectos fundamentales de la sexualidad humana: desarrollo evolutivo, anatomía, pubertad, relaciones afectivas, relaciones sexuales.

## **Estrategias, actividades y anexos**

1) Analizar las historias de amor interiorizadas, conocer otras formas de relación. Imaginar la propia relación de pareja. Para reforzar estas actividades, además del anexo que proponemos, pueden visionarse algunas películas en las que las relaciones de pareja sean igualitarias, donde la mujer no sea un complemento, o el trato entre ambos sea de respeto mutuo. En la selección de las películas habrá que tener en cuenta la edad del alumnado y su madurez, ya que si la película logra

captar su atención facilitará la asimilación de los contenidos que pretendemos transmitir. También pueden visionarse fragmentos de series de televisión populares que se ajusten a los contenidos que queremos destacar. El alumnado tiende a prestar mayor atención si se trabaja sobre personajes de ficción que les resultan conocidos y están de actualidad. (Ver **Anexo 15**).

2) Reconocer las relaciones de pareja basadas en el respeto y la igualdad. Introducir el concepto de la violencia de género en las relaciones de pareja (ver **Anexo 16**). Profundizar en el tema con el visionado de la película *Te doy mis ojos*.

3) A través de la música, sensibilizar contra la violencia de género (ver **Anexo 17**).

4) Dar a conocer diferentes modelos de relación a través de dramatizaciones. Puede solicitarse al alumnado que escriban breves historias de amor para después representarlas en clase. También pueden representar extractos de obras de teatro o películas.

5) Trabajar los diversos conceptos de orientación sexual por medio del visionado de películas, proponemos *Philadelphia*, *Brokeback Mountain* y *Frida Kahlo*.

6) Trabajar las relaciones entre las chicas para reforzar los vínculos de amistad. Una manifestación de la violencia consiste en aislar a la pareja, separarla de sus amistades y de su familia, por ello, prevenir la violencia de género pasa por mantener tanto las relaciones de amistad como las familiares. Proponemos el visionado de las películas *Tomates verdes fritos* y *Thelma y Louis*.

7) Mediante la técnica en la que alumnos y alumnas hacen de expertos, buscar documentación para exponer al grupo clase información sobre los siguientes conceptos: masculinidad, feminidad, heterosexualidad, bisexualidad, homosexualidad.

## Manuales de referencia

| Secundaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ALTABLE, C. (2000): Educación sentimental y erótica para adolescentes. Madrid: Miño y Dávila.</li> <li>• BARRAGAN, F. (Coordinador) (2006): Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que <b>sí</b> promueve nuevas relaciones de género. Málaga: Aljibe.</li> <li>• MATEO, P.L. y otros (2004): Educar en relación: hacia la convivencia y el respeto. Propuesta coeducativa para educación secundaria. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza. Área de Educación y Acción Social.</li> <li>• LANE, B. y REHR, E. (2003): Cómo ayudar a tu hija a amar su cuerpo. Barcelona: Ediciones Oniro.</li> <li>• LOMAS, C. (comp.) (2004): Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y Coeducación. Barcelona: Paidós.</li> <li>• LÓPEZ, F. y otros (1.999): Desarrollo Afectivo y Social. Madrid: Pirámide.</li> </ul> |

## 2.2.6 La dimensión corporal y los juegos

En el mundo de las relaciones cobra especial relevancia la aceptación del propio cuerpo. El físico de los y las adolescentes va a condicionar sus relaciones afectivas y sexuales.

Aunque mayoritariamente, han sido las chicas las que más se han preocupado por la estética también los chicos se apuntan cada vez más al culto al cuerpo. Resulta muy costoso escapar a la influencia del entorno sociocultural y construir la autoestima positiva cuando nuestro físico no se corresponde con los cánones de belleza establecidos y recreados por los medios de comunicación. Muchos chicos y chicas no están a gusto con sus cuerpos. La bulimia y la anorexia son dos manifestaciones de la disonancia entre la realidad –*mi cuerpo físico*– y lo deseado, es decir, cómo creo que tendría que ser para ser vista, no pasar desapercibido, o no ser objeto de burlas –*mi cuerpo ideal*–.

La belleza exterior es algo relativo, muy pocas personas están plenamente satisfechas con su físico, especialmente entre las y los adolescentes. Aprender a estar a gusto con nuestro cuerpo pasa por mejorar el autoconcepto y la autoestima.

**El autoconcepto** es la apreciación de nuestras propias características físicas, mentales y emocionales, interiorizadas a partir de la imagen que tienen los demás sobre nosotros mismos. Es el conjunto de creencias sobre nuestras capacidades y debilidades, fundamentado en lo que nos dicen las personas a las que valoramos socialmente.

Un alumno con una estatura por debajo de la media, o una alumna con sobrepeso, pueden recibir mensajes negativos de sus compañeros que les harán sentir mal. Si además, su familia y amigos les recuerdan constantemente que están fuera de la *talla normalizada*, el autoconcepto de ambos será bajo, se sentirán *canijo* y *gorda*, sus sentimientos influirán negativamente en todos los aspectos de su vida diaria (estudios, amistades). Si por el contrario sus amigos y su familia refuerzan sus aspectos positivos, tratan su físico como una diferencia temporal y relativa, ambos adolescentes mejorarán el concepto de sí mismos, sabrán cómo responder a los posibles ataques de sus compañeros y sus críticas no les resultarán tan destructivas.

**La autoestima** es la dimensión evaluativa del autoconcepto. Es el valor que se atribuye y el respeto que se siente por uno mismo, *cuánto nos queremos* a nosotros mismos. Puede definirse como la relación entre la imagen real de una persona y su imagen ideal. En la medida en que la imagen *real* no se ajusta a los modelos del *ideal*, una persona experimentará una baja autoestima. El concepto de autoestima se desarrolla en el Módulo 1 de la Guía *Cuento Contigo*, pág. 45.

Es conveniente trabajar en el grupo aula el autoconcepto y la autoestima, relacionados con la dimensión corporal, ya que sus efectos repercutirán tanto en el grupo como individualmente.

En estrecha relación con la aceptación del cuerpo están el cuidado del mismo por medio de hábitos saludables como el deporte y la alimentación sana. Las y los adolescentes tienen que conocer estos recursos por las importantes repercusiones que

tienen sobre el aspecto físico y la salud. Por el momento evolutivo en el que se encuentran y por su preocupación por gustar a los demás, pueden ser muy bien acogidas todas las recomendaciones sobre la alimentación que necesitan para estar sanos y no engordar, y sobre la actividad física que les va a permitir mantener su cuerpo en buena forma.

Otra importante repercusión de la promoción de la salud a través del deporte y la alimentación tiene relación con el fomento de la ética del cuidado (apartado 2.2.7.), en la medida en que si aprendemos y sabemos cuidar nuestra propia salud también sabremos cuidar a las personas que queremos y que están o estarán a nuestro cargo.

## Juegos

A través de los juegos transmitimos y favorecemos unos valores determinados, un modo de relación entre chicas y chicos y una forma de utilizar el tiempo de ocio y diversión. Con el objetivo de superar situaciones de desigualdad de origen sexista, proponemos impulsar la organización y desarrollo de juegos cooperativos entre el alumnado, organizando grupos de juego mixtos.

Los juegos competitivos conllevan que se actúe unos contra otros, dando lugar a situaciones de enfrentamiento, discusiones e incluso rechazo en función de la habilidad demostrada (alumnos que no son elegidos en los equipos que se organizan para jugar a fútbol por ser considerados malos jugadores) o en función del sexo (chicas que son rechazadas en juegos considerados tradicionalmente como masculinos y al contrario, chicos que son marginados o ridiculizados por jugar a la comba o a otros juegos considerados de chicas).

El juego cooperativo, sin embargo, requiere la implicación y colaboración de todo el grupo para su desarrollo. Todos los participantes asumen las normas del juego y se apoyan mutuamente para conseguir el objetivo común propuesto, en un ambiente distendido y participativo. Así, estamos favoreciendo que chicas y chicos aprendan conductas prosociales de colaboración, apoyo mutuo y respeto. Forman grupos mixtos, dejando a un lado los estereotipos sexistas, la competitividad, la comparación de fuerza física y la aparición de líderes y rechazados. A la hora de

organizar juegos cooperativos entre chicos y chicas es importante que el profesorado cree un clima distendido, animándoles por igual a conseguir juntos el objetivo común que persigue el juego.

### **Desde dónde ponerlo en práctica**

El desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la dimensión corporal pueden trabajarse desde Primaria, desde el Plan de Acción Tutorial, Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales, Ética y Educación para la Ciudadanía.

Los juegos cooperativos se llevarán a cabo no sólo en el área de educación física, sino en otros momentos y espacios educativos como los recreos, los tiempos entre la hora de comer y el inicio de las clases, las actividades extraescolares, las excursiones, las jornadas de convivencia y sesiones de tutoría para trabajar la cohesión grupal, entre otros.

### **Objetivos de las actividades**

En relación con su cuerpo:

- Dotar a los y las adolescentes de recursos para reconocer, aceptar y apreciar su cuerpo.
- Relativizar los cánones estéticos y valorar las cualidades interiores de la persona sobre las físicas.
- Adquirir las nociones básicas para mantener una dieta equilibrada.
- Valorar la actividad física como medio para mantenerse en forma y cuidar la salud.

En relación con los juegos:

- Utilizar la cooperación como estrategia básica del juego.
- Aceptar los diferentes niveles de destreza en uno mismo y en los demás, siendo conscientes de que no deben implicar discriminación alguna.

- Favorecer la relación entre chicas y chicos, la expresión de emociones y la comunicación.
- Aumentar el interés de chicas y chicos por mantener relaciones de interdependencia y cooperación.
- Aceptar la diversidad de acción y opinión a través del juego.

### Actividades y anexos

1) Actividades que permitan reflexionar sobre la excesiva importancia que damos actualmente al aspecto físico de las personas, aunque conlleve un riesgo para nuestra salud, aprender a relativizar los cánones de belleza (ver **Anexo 18**).

2) Proponemos una dinámica para conocer los hábitos de alimentación de los y las adolescentes y dar pautas para una alimentación equilibrada. Esta dinámica puede complementarse con la realización de breves encuestas a los familiares de más edad por parte del alumnado, para conocer que comían sus abuelas y abuelos cuando eran jóvenes. Estas encuestas permitirán apreciar el cambio en los hábitos de consumo y sus repercusiones. Actualmente hay más variedad de productos, también más obesidad, todo se compra, se generan más residuos, la importancia que tenían el huerto y el corral, entre otras cuestiones (ver **Anexo 19**).

3) Ofrecer al alumnado un programa de juegos alternativo, en el tiempo de recreo. Al menos un día a la semana, el profesorado de guardia u otro que desee llevar a cabo la actividad, puede guiar el desarrollo de juegos cooperativos en el patio que eviten el sexismo y promuevan la relación entre chicas y chicos. Además es importante evitar los juegos competitivos y aquellos que favorecen el dominio de la fuerza física.

En la elección de los juegos debe participar el alumnado, bien seleccionando algunos de los juegos propuestos por el profesorado o bien aportando ellos mismos sus propuestas. Se pueden organizar sesiones de tutoría para la elección de estos juegos cooperativos. Creemos que, aunque sean de participación voluntaria, pronto serán demandados por parte del alumnado y tal vez se puedan ampliar los días en que tenga lugar esta actividad. (ver **Anexo 14**).

4) Proponer usos completamente diferentes a objetos y juguetes que tradicionalmente se les ha asignado un uso masculino o femenino. (ver **ANEXO 20**).

## Manuales de referencia

| Primaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• BANTULÁ, J. (2001): Juegos motrices cooperativos. Barcelona: Paidotribo.</li> <li>• CARRANZA, M. y MORA, J.M. (2003): Educación Física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares. Barcelona: Graó.</li> <li>• SECUNDARIA BARRAGAN, F. (Coordinador) (2006): Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que <b>sí</b> promueve nuevas relaciones de género. Málaga: Aljibe.</li> <li>• MATEO, P.L. y otros (2004): Educar en relación: hacia la convivencia y el respeto. Propuesta coeducativa para educación secundaria. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza. Área de Educación y Acción Social.</li> <li>• VALLÉS, A. (1994): Habilidades Sociales-III. Madrid: EOS.</li> </ul> |

## 2.2.7 Fomentar la ética del cuidado

La ética del cuidado incluye todas aquellas actividades que tienen como objetivo la atención y el bienestar de los miembros de la familia y que mayoritariamente realizan las mujeres.

La ética del cuidado tiene que dar paso a un nuevo modelo en el que los padres tengan la misma opción que las madres a compatibilizar el trabajo fuera del hogar con sus responsabilidades familiares, realizar las tareas derivadas de la paternidad y aceptar la idea de que cuidarnos y cuidar es cosa de ambos. La idea del cuidado compartido tiene que subyacer en la base de la relación de pareja.

Hemos visto en el Capítulo 1 cómo la división de espacios y tiempos ha creado dos ámbitos diferenciados, el público y el doméstico, que han sido asumidos por hombre y mujer respectivamente. El espacio doméstico, las tareas de la vida coti-

diana, han estado y están infravalorados y, sin embargo, son vitales para el mantenimiento de la familia y, por ende, de la sociedad.

Identificar los saberes femeninos y hacerlos visibles es reconocer el trabajo de la mujer y su contribución al desarrollo de la humanidad, hasta ahora ligado, casi exclusivamente, a las conquistas bélicas y científicas. Han sido principalmente las mujeres quienes han cuidado de los demás y han transmitido, durante generaciones, toda una serie de conocimientos, los saberes cotidianos, imprescindibles para sobrevivir.

Habitualmente no llegamos a percibir todas las actividades que realizan las personas con las que convivimos para que todo vaya bien. Es necesario conocer el listado de tareas que hay que realizar a diario en cada casa y asumirlas como tareas que hay que compartir por cada uno de los miembros de la familia, puesto que todos nos beneficiamos de ellas.

El concepto central de la ética del cuidado es la responsabilidad. Para llegar a ser responsables tenemos que vernos dentro de una red de relaciones en la que cada persona necesita de otra para convivir en armonía. Es necesario transmitir el concepto de corresponsabilidad al alumnado, es decir, encontrar el equilibrio entre los intereses personales (aficiones, trabajo, cultura, descanso) y las necesidades de la vida cotidiana (comer, aseo, mantenimiento de la casa), de forma que todos los miembros de la familia tengan tiempo para ellos mismos y para los demás.

Se trata de favorecer que el alumnado valore el concepto de la responsabilidad. Cómo los padres se preocupan tanto por aquello que sus hijos necesitan, cómo por lo que les gusta y es de su agrado. Reflexionar en el aula sobre las diferentes actividades que es preciso realizar para que nuestra casa sea agradable y reconocer que a todas y todos nos gusta que nos cuiden, incluidas las madres.

Puesto que la ética del cuidado se organiza básicamente en torno al cuidado, la educación y el bienestar de los miembros de la familia, tiene una estrecha relación con los valores. Al realizar la puesta en común o al exponer la síntesis de las diferentes actividades, la o el docente puede resaltar la importancia de valores como la armonía, la empatía, la comprensión o la preocupación por los demás.

Qué incluyen estos saberes:

- **Alimentación:** no sólo es cocinar los alimentos, es saber qué contiene cada alimento para que la dieta sea equilibrada, qué sustancias y qué cantidad diaria necesita nuestro organismo para mantenerse sin perder la salud (cantidad de proteínas, vitaminas, minerales, hidratos de carbono, etc.), conocer los productos de temporada, por qué son más saludables, cómo cocinarlos para que alimenten y, a la vez, podamos mantener la línea. Y además, saber lo que nos gusta y cómo nos gusta comerlo para disfrutarlo.
- **Salud:** cuidados básicos, inculcar los hábitos de higiene diarios, reconocer los síntomas de una enfermedad común, saber qué hacer en caso de una urgencia, curar pequeñas heridas, evitar la automedicación y el abuso de las medicinas. Saber cómo administrar las medicinas en caso de enfermedad y qué alimentación es la más recomendable. Y además, cuando un miembro de la familia está enfermo, mostrarle cariño y afecto para que se recupere pronto.
- **Economía doméstica:** administrar los gastos de acuerdo a los ingresos. Establecer prioridades, separar lo imprescindible de lo menos necesario. Y además, tener una pequeña partida para darnos una sorpresa de vez en cuando.
- **Mantenimiento del hogar:** limpieza diaria de baño y cocina, limpieza regular del resto de la casa, hacer las camas, lavado y cuidado de la ropa, coser. Y además, saber qué productos de limpieza son buenos para las personas y para el medio ambiente.

### Desde dónde ponerlo en práctica

Las actividades se pueden llevar a cabo de forma diversa, bien en las asignaturas del Conocimiento del Medio, Ética, Ciencias Sociales, así como en Tutoría. El planteamiento tiene más relación con la reflexión, la investigación y el cuestionamiento de lo evidente. De vital importancia serán los debates sobre el reparto en las tareas cotidianas para que alumnas y alumnos, según su etapa evolutiva, vayan adquiriendo competencias en el cuidado de los demás.

## Objetivos de las actividades:

- Conocer los saberes de las mujeres y valorarlos como imprescindibles para el mantenimiento de la familia y la sociedad.
- Valorar el trabajo doméstico tanto económicamente como por la calidad de vida que aporta a las personas.
- Reconocernos como personas que *damos trabajo* en nuestra casa: comemos varias veces al día, usamos el baño, nos cambiamos de ropa.
- Obtener los conocimientos domésticos básicos para ser mujeres y hombres con autonomía en el hogar.
- Comprender y poner en práctica la corresponsabilidad.

## Estrategias, actividades y anexos

1) Actividades para dar a conocer los diferentes trabajos que hay que hacer a diario para que el hogar sea un espacio agradable y saludable. Proponemos un anexo para valorar las actividades que realizan mayoritariamente las mujeres. Se puede complementar con las actividades propuestas en los manuales de referencia que incluimos al final de este bloque (ver **Anexo 21**).

2) Visualizar la contribución de las mujeres a la ciencia y relacionar los saberes cotidianos con los saberes científicos. La cocina es un laboratorio de química donde se utilizan diferentes técnicas para conservar y cocinar alimentos (ver **Anexo 22**).

3) Dividir al alumnado en grupos para que cada uno realice un trabajo de investigación sobre temas relacionados con la alimentación y la salud. Una vez realizados se expondrán en clase. Propuesta de temas:

- Los alimentos transgénicos.
- Mi amiga es celíaca: qué alimentos puede comer y cuales no.
- Alimentos de temporada: porqué son buenos.
- Alimentos precocinados: ventajas y desventajas.

3) La limpieza del baño. Dividir al alumnado en grupos. Un grupo junto con el o la docente que realiza la actividad hace de jurado. El resto competirán por el *Baño de oro*. Tienen que representar como se limpia el cuarto de baño: productos de limpieza necesarios, materiales, cómo se limpia a fondo, decir la frecuencia y por qué hay que limpiarlo bien, terminar con una serie de consejos para que después de usarlo quede listo para otra persona. El jurado decidirá quién se lleva el premio.

4) Trabajar la ética del cuidado con el visionado de las películas *Erin Brockovich* y *Mi pie izquierdo*.

5) Actividades sobre la atención de las personas cuando están enfermas. Recomendamos las actividades propuestas en el nº 15 del Cuaderno de Educación no Sexista (páginas 28 a 36) para Primaria, y para Secundaria las expuestas en el nº 16 de la misma serie (páginas 51 a 60).

## Manuales de referencia

| Primaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>SOLSONA, N. (2002): La actividad científica en la cocina. Cuaderno de Educación no Sexista nº 12. Madrid: Instituto de la Mujer.</li> <li>CALZON, J., CERDIÑO, M.J. (2005): El Misterio del chocolate en la nevera. Cuaderno de Educación no Sexista nº 15. Madrid: Instituto de la Mujer.</li> </ul> |
| Secundaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>SOLSONA, N. (2002): La química de la cocina. Cuaderno de Educación no Sexista nº 13. Madrid: Instituto de la Mujer..</li> <li>CALZON, J., CERDIÑO, M.J. (2005): Los saberes de cada día. Cuaderno de Educación no Sexista nº 16. Madrid: Instituto de la Mujer.</li> </ul>                            |

## 2.2.8. Orientaciones metodológicas

La metodología más indicada para desarrollar los contenidos anteriormente expuestos es la que implica la elaboración, por parte del alumnado, a través de procesos cognitivos y afectivos, de su propio conocimiento, favoreciendo la comprensión frente a la recepción pasiva y la memorización.

A grandes rasgos esta metodología incluye varias fases:

- **Plantear el problema.** Reconocer el tema o problema y relacionarlo con otros conceptos para facilitar la explicación del mismo por el propio alumnado.
- **Búsqueda de información.** Esta fase es un proceso de reflexión por el que se pretende contrastar diferentes puntos de vista que relativicen los diferentes conceptos arraigados para reformularlos.
- **Intento de solución.** El alumnado propone soluciones al tema planteado y ofrece alternativas para debatir y consensuar con el grupo.

Las técnicas más adecuadas para el fomento de la igualdad y la integración de las diferencias son todas aquellas que permiten la interrelación del alumnado. Las relaciones facilitan el conocimiento mutuo y la empatía, por el contrario la segregación y la exclusión privan al alumnado con tendencia a ser violento de oportunidades para reducir dicha tendencia. Las agrupaciones diversas ayudan a superar las exclusiones que posteriormente se reproducen fuera de los centros educativos.

Entre las técnicas que facilitan la interrelación del alumnado destacamos el **aprendizaje cooperativo** (desarrollado en el Módulo 2 de la Guía *Cuento Contigo*) y el **trabajo en grupos heterogéneos** con varios criterios: rendimiento, género, grado de integración o cultura. En la composición de los grupos debe primar el criterio de los docentes para evitar que los agrupamientos se repitan y sean homogéneos.

Una de las herramientas más útiles para la educación socioafectiva son los **medios audiovisuales**. Las imágenes, junto con el sonido, facilitan la comprensión de los mensajes y captan la atención del alumnado con tendencia a la disrupción. Al poseer un lenguaje prácticamente universal y necesitar la implicación de varios sentidos a la vez (vista, oído) facilita la adquisición de los contenidos. Después del visionado, permite también que el alumnado pueda compartir impresiones y sensaciones. Los medios audiovisuales tienen una gran capacidad socializadora, la música y los efectos visuales provocan emociones que activan la empatía con mayor facilidad que otros métodos didácticos.

Los organismos oficiales que se ocupan del tema de género suelen proporcionar materiales audiovisuales para trabajar en las aulas. También resulta muy atractivo para el alumnado la propuesta de que sean ellos mismos los que realicen reportajes o spots. Se pueden proponer concursos de guiones sobre campañas de sensibilización sobre la violencia de género, el reparto de tareas, la responsabilidad compartida, entre otros temas relacionados con el género. El premio a la mejor campaña puede ser la realización de la misma (grabación de un vídeo, edición de carteles) y la posterior difusión al resto de centros educativos. Otro recurso audiovisual es el visionado de películas de cine en el aula seguido de un debate. En anexos incluimos un listado de películas que tratan el género en sus diversas representaciones (ver **Anexo 23**).

Otra técnica adecuada para adquirir nuevos conocimientos es **la tarea en la que alumnos o alumnas hacen de expertos**. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra el sexismo, adquiere las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de su objetivo: la defensa de la igualdad (Díaz-Aguado 2002:67). Se les puede solicitar que definan términos relacionados con la discriminación, que busquen ejemplos en revistas o en Internet, que analicen el sexismo en la publicidad, o que diseñen actividades para evitar la violencia en el centro educativo.

## 2.3 Recursos y opciones disponibles para las familias

**C**omo ya sabemos, la familia está considerada como el principal agente educador y socializador. Desde la familia se puede enseñar a hijas e hijos los valores de la convivencia pacífica, de la igualdad, de la participación de todos en las tareas domésticas, de la libertad para elegir estudios y profesiones acordes con los intereses y capacidades sin tener tanto en cuenta los estereotipos formados al respecto, así como formas de relacionarse con las demás personas, satisfactorias para todos. Madres y padres enseñan de diferentes formas, bien expresando lo que para ellos es importante, bien con su ejemplo. En el seno familiar es esta última forma la que más influencia va a tener en el desarrollo de los hijos y en la formación de sus actitudes de vida y de su escala de valores. Niñas y niños, desde que nacen, se convierten en esponjas que absorben toda la información que les brinda el entorno donde se mueven. Si en su casa han vivido una situación de paridad entre el hombre y la mujer, con reparto equitativo de tareas, si ambos progenitores se tratan con respeto, si el lenguaje para referirse a hombres o mujeres no es sexista, si se espera y se ofrecen las mismas oportunidades a las chicas que a los chicos, si se tienen en cuenta los intereses y las necesidades individuales de cada uno independientemente de su género, se estarán sentando las bases para futuras niñas y niños con un verdadero y profundo sentido de la igualdad del hombre y la mujer en todos los ámbitos.

Dentro de este apartado, consideramos que hay dos aspectos principales que facilitan la educación en igualdad desde las familias para conseguir, junto al profesorado, la Coeducación de sus hijos e hijas: la participación de las familias en la Coeducación y la formación y sensibilización en la igualdad de género.

## 2.3.1. Participación de las familias en la Coeducación

La **colaboración** de familia y escuela en la tarea común de educar a hijos y alumnos es muy importante en diversos ámbitos, pero especialmente en el de la educación en la igualdad de género, ya que nos encontramos con un aspecto de la vida que se transmite principalmente por los comportamientos y actitudes observables, y no tanto por eventos, clases, o charlas magistrales.

En esta línea, la reflexión sobre la educación no sexista antes de tomar decisiones, debe incluir en un mismo foro a familias y escuela, con el objetivo de que el alumnado no reciba informaciones disonantes, o, en todo caso, lo menos posible, desde dos de los ámbitos que mayor influencia ejercen sobre ellos.

Según lo dicho, desde las familias se pueden llevar a cabo diferentes actuaciones que nos ayudaran a trabajar en una misma línea con el centro:

- Asistencia de padres y madres a las diferentes solicitudes por parte del centro: reuniones individuales y grupales con el tutor, reuniones con el orientador, y tutorías de orientación vocacional para alumnado de la ESO.
- Orientación vocacional desde el hogar: transmitir una orientación para la vida, los estudios y los trabajos basada en los deseos, actitudes y aptitudes personales, abandonando estereotipos sobre lo que se supone que deben hacer hombres o mujeres.
- Compartir la tarea de llevar a los niños al colegio.
- Llamadas a los tutores o personal del centro: compartir esa tarea.
- Tareas del hogar: dar ejemplo a los hijos con un reparto equitativo de las tareas del hogar, tanto entre los progenitores como entre hermanos y hermanas.
- Deberes y estudio: compartir el esfuerzo en tiempo e interés que se dedica en el hogar a que los hijos e hijas realicen las tareas escolares, y aprovechar esa circunstancia para transmitir una actitud no sexista en relación a los materiales escolares.
- AMPA: formar parte de la misma y participar en las actividades que organiza en igualdad.

- Clases de Infantil: asistir por igual (padres y madres) a las clases iniciales del primer curso de educación infantil.
- Consejo escolar: exponer propuestas coeducativas aplicables al funcionamiento del centro, al Plan de Convivencia, al Reglamento de Régimen Interno.

## 2.3.2. Formación y sensibilización de las familias en la igualdad de género

Durante los últimos años se observa un gran esfuerzo desde diversos campos de la vida social y pública por extender la igualdad de género a todos los ámbitos de la vida. Aún así, debido a la herencia cultural que arrastramos desde hace muchos siglos, las actitudes y estereotipos sexistas se mantienen en nuestra sociedad y hay que seguir trabajando para que esa tan deseada equiparación real se logre.

Una de las formas para lograrlo es aprovechar las iniciativas informativas y formativas que se ofrecen desde los centros educativos, el Instituto Aragonés de la Mujer, la Casa de la Mujer, asociaciones especializadas, video-forums, etc.

Dando un paso más, las familias, haciendo uso de su derecho, pueden solicitar a los centros o a las AMPAS que, partiendo de un interés común para todos, hombres y mujeres, se organicen diferentes actividades sobre estos temas tales como charlas, coloquios, escuelas de madres y padres, talleres, etc.

Posibles temas de formación para familias:

- Desarrollo por etapas.
- Cocina fácil para niños y jóvenes.
- Comunicación.
- Autoestima.
- Habilidades sociales.
- Igualdad de oportunidades.
- Formación sexual para apoyar a niños y adolescentes.
- Enseñar a comprar y a conocer los productos de temporada.

## 2.4. Recursos y opciones disponibles en el entorno

**C** En los últimos años se ha producido en nuestro país una gran sensibilización frente a las situaciones de violencia de género. Esta sensibilización ha ido acompañada de una mayor visibilidad de este tipo de maltrato y de la redacción de leyes, puesta en marcha de campañas y otras acciones para paliar estas situaciones.

En los centros educativos se encuentran los ciudadanos y ciudadanas más jóvenes y, por lo tanto, el germen de la sociedad, niños y niñas que en algún momento de su edad adulta pueden convertirse en agresores o víctimas de violencia de género. Por ello, los centros educativos no deben obviar ese interés creciente por el tema y deben aprovechar esos esfuerzos sensibilizadores que la sociedad está llevando a cabo para aplicarlos.

Para abordar las relaciones de género también debemos contar con el resto de recursos del entorno que se han mencionado en anteriores módulos y cuya coordinación, contacto e interacción con el centro educativo contribuye a mejorar el clima de convivencia a través de las siguientes acciones:

- Intervienen desde otras áreas en la realidad del alumnado y de sus familias, y una buena coordinación permite un abordaje más global.
- Ofrecen información actualizada y especializada.
- Complementan la labor educativa al realizar actividades que cubren el desarrollo personal en todos los ámbitos (ocio, salud, servicios sociales).
- Procuran formación y sensibilización para el profesorado, el alumnado y las AMPAs.
- Facilitan la interacción con el entorno, acercan la realidad social a los centros educativos permitiendo su actualización en temas que, por ser de reciente incorporación, no se han desarrollado plenamente en el centro.

Por todo esto, es importante que los equipos directivos, tutores y orientadores conozcan los recursos disponibles en su barrio, localidad o comarca. Como recordatorio, recogemos a continuación un listado de los recursos contenidos en los directorios presentados en los separata de los Módulos 1 y 2:

### ***Directorio de recursos del entorno para los centros educativos***

(Separata del Módulo 1):

- I: Recursos del entorno en Internet
- II: Directorio de recursos de servicios sociales
  - Servicios Sociales Comunitarios.
  - Servicio Especializado de Menores
- III: Directorio de recursos de tiempo libre
  - Centros de ocio y tiempo libre
  - Otras entidades
  - Espacios jóvenes e información juvenil
    - Casas de Juventud y Espacios Jóvenes
    - Oficinas de Información Juvenil.
    - Escuelas de Tiempo Libre
    - Asociaciones Juveniles
  - P.I.E.E.S.
    - Red de Centros PíEE Primaria
    - Red de Centros PíEE Secundaria
- IV: Directorio de recursos de salud
  - Salud Mental
    - Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil
    - Centro Municipal de Promoción de la Salud
    - Asesorías Psicológicas
  - Sexualidad
  - Trastornos de la alimentación
- V: Directorio de recursos jurídico-policiales
  - Juzgados de Menores
  - Fiscalías de Menores
  - Policía Nacional, Guardia Civil, Atención al Ciudadano

**Directorio de recursos para inmigrantes y minorías étnicas** (Separata del Módulo 2):

**I: Recursos en Internet**

II: Servicios de Interpretación

III: Servicios de Mediación

IV: Aprendizaje de español

V: Asociaciones de inmigrantes y de minorías étnicas

VI: Sensibilización

VII: Asesoría y orientación jurídica y laboral

VIII: Lugares de culto

IX: Entidades y organismos de interés para inmigrantes

## 2.4.1. Recursos del entorno para la Coeducación

Los centros educativos que deseen realizar acciones concretas para fomentar la Coeducación pueden contar con determinados servicios y recursos de su entorno más cercano. Por un lado, existen servicios especializados en las cuestiones de género que tienen programas de sensibilización en el ámbito educativo; por otro lado, existe también un tejido asociativo de mujeres muy rico en nuestra Comunidad Autónoma, con el cual los centros educativos pueden interactuar y coordinarse. A lo largo de este apartado desarrollaremos las distintas opciones.

Vamos a describir aquí los siguientes organismos de igualdad y recursos destinados a la mejora de las relaciones de género:

Organismos de igualdad:

- Instituto Aragonés de la Mujer.
- Centros Comarcales de Información y servicios a la Mujer.
- Unidad de la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza y Casa de la Mujer.

Movimiento asociativo:

- Asociaciones de Mujeres.
- Asociaciones de Hombres por la Igualdad.

Otros:

- Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer.

En separata se recoge un directorio con las direcciones y teléfonos de estos servicios.

## Organismos de igualdad

Desde el ámbito autonómico al ámbito local, existen una serie de organismos cuya función principal es la de fomentar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Todos ellos dedican esfuerzos a la prevención y sensibilización sobre cuestiones de género en el ámbito educativo. En concreto, desarrollan las siguientes actuaciones:

### Instituto Aragonés de la Mujer

El IAM es un organismo autónomo, responsable de impulsar la política de igualdad de oportunidades del Gobierno de Aragón. Desde 1993, año de su creación, persigue los siguientes fines (Ley 2/1993):

- Elaborar y ejecutar las medidas necesarias para hacer efectivo el principio de igualdad del hombre y de la mujer.
- Impulsar y promover la participación de la mujer en todos los ámbitos.
- Eliminar cualquier forma de discriminación de la mujer en Aragón.

La sede principal se encuentra en Zaragoza. Hay una Delegación en Huesca y otra en Teruel, y 30 Centros Comarcales de Información y Servicios a la Mujer.

Entre los servicios que presta el Instituto Aragonés de la Mujer, se encuentran las asesorías en los ámbitos social, jurídico, psicológico, laboral y empresarial; el Servicio de atención social integral a mujeres víctimas de violencia; el Servicio de

atención psicológica a hombres con problemas de control y violencia en el hogar y el Centro de documentación y publicaciones.

El Instituto Aragonés de la Mujer colabora con los centros educativos a través de diversas vías:

- Elaborando materiales didácticos para el fomento de la coeducación y las relaciones de género en igualdad.
- Asesorando y facilitando materiales a los centros que lo solicitan.
- Presentando los documentos y materiales que se elaboran en los CPRS.
- A través de Convocatorias de Premios de Dibujo para centros escolares.

En Anexos se recoge una relación de la documentación y materiales que el IAM pone a disposición pública a través de su página Web.

### **Centros Comarcales de Información y Servicios a la Mujer**

Estos centros, que son fruto de la colaboración entre el Instituto Aragonés de la Mujer y las entidades locales, persiguen los siguientes objetivos:

- Proporcionar a las mujeres la información y asesoramiento que les permita el ejercicio de sus derechos dentro del principio de igualdad.
- Fomentar e impulsar el desarrollo de actividades que favorezcan la promoción de las mujeres y la eliminación de los obstáculos que impidan su desarrollo integral.
- Promover y potenciar aquellas asociaciones o instituciones tanto públicas como privadas, sin ánimo de lucro, que actúen en el área de la mujer.

Se organizan en torno a Servicios y Asesorías Especializadas en las áreas: social, psicológica, jurídica, empresarial y laboral. Las direcciones y teléfonos se recogen en la separata adjunta a este documento.

### **Unidad de la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza - Casa de la Mujer**

La Casa de la Mujer es la sede del Programa Municipal para la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza. A través de esta entidad se articulan todas las actuaciones

dirigidas a las mujeres de la ciudad. Constituye un espacio de información y formación para promover la plena integración de la mujer en la sociedad.

La Casa de la Mujer ofrece los siguientes servicios y recursos:

- Atención e Información.
- Formación en diversos ámbitos: empleo, promoción social, igualdad de oportunidades, asociacionismo.
- Asesoría jurídica.
- Violencia de género: plan integral, atención a mujeres víctimas de malos tratos, casa de acogida.
- Premios y concursos.
- Publicaciones.
- Sala de exposiciones, visitas guiadas y charlas en centros educativos.

La Casa de la Mujer ofrece a los centros educativos la posibilidad de impartir charlas sobre su funcionamiento y recursos, como forma de acercar al alumnado la realidad de las mujeres en Aragón. También ofrece colaboración a los centros para organizar actividades relacionadas con la Coeducación y las relaciones de género, así como la convocatoria de concursos de dibujo infantil para los centros en la conmemoración del 8 de marzo.

Para solicitar este servicio, hay que enviar un correo dirigido a la Oficina de Información de la Casa de la Mujer.

## Movimiento asociativo

### Asociaciones de mujeres

Existe una enorme cantidad de asociaciones de mujeres distribuidas a lo largo de todo el territorio aragonés. Son de muy diversa índole, composición, objetivos y actividades.

Para delimitar el concepto de “asociación de mujeres”, Murillo y Rodríguez (2003) plantean tres criterios básicos: en primer lugar, tiene que tratarse de una organización compuesta por mujeres; en segundo lugar, tiene que darse cierta conciencia de género (un equipo femenino de baloncesto o una congregación religiosa femenina no constituiría una asociación de mujeres, pero una asociación de amas de casa sí, porque se define sobre una función socialmente asignada sólo a mujeres); por último, tiene que estar vinculada con otras organizaciones de mujeres.

Se pueden distinguir tres grandes campos de actuación de las asociaciones de mujeres: fomento de la participación, formación laboral y cultural y, apoyo, asesoramiento e información.

Estén orientadas a uno u otro campo de acción, tienen en común el hecho de que ofrecen a las mujeres la posibilidad de salir del ámbito privado y de desarrollar habilidades o adquirir recursos sociales. Mejoran la calidad de vida de las mujeres por varias razones:

- Contribuyen a un reconocimiento de las mujeres como grupo, asumiendo éstas un rol distinto del de ama de casa.
- Permiten establecer puntos de interacción con la sociedad en la que están inmersas.
- Ayudan a las mujeres, como pertenecientes a un grupo, a asumir responsabilidades, ser solidarias y acometer análisis y reflexiones grupales.
- Contribuyen al germen de la reivindicación sobre temas que atañen directamente a las mujeres.

En el Directorio de Recursos se han recogido muy diversos tipos de asociaciones de mujeres: agrupadas según su estatus civil (divorciadas y separadas, viudas), según su actividad (amas de casa, gremios, profesiones) o según su pertenencia cultural. También se han recogido las comisiones y áreas de mujer de organismos más amplios, como asociaciones de vecinos, sindicatos o partidos políticos.

En general, son un agente de dinamización de la comunidad y un espacio de encuentro. Es muy interesante que los centros educativos conozcan las asociaciones de mujeres que existen en su entorno y vean la forma de colaborar con ellas.

## Asociaciones de Hombres por la Igualdad

Los hombres han comenzado a agruparse para reflexionar sobre su identidad masculina y reivindicar su defensa de la igualdad de género. Estos grupos surgieron en la década de los setenta en California y en algunos países escandinavos. En España, nacieron en Valencia y Sevilla en 1985. Posteriormente se han creado grupos similares en Barcelona, Madrid, Granada, Málaga, Jerez y, en 2005, en Aragón.

Estas iniciativas se han visto respaldadas con la puesta en marcha, en el marco europeo, del proyecto Arianne, sobre masculinidad y educación. Este proyecto tiene como objetivo incluir la reflexión sobre nuevos referentes de identidad y masculinidad en la investigación y la promoción educativa de los estudios sobre igualdad y género.

## Otros

### Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer (SIEM) de la Universidad de Zaragoza

El Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer se creó en 1994 en la Universidad de Zaragoza. Tiene como finalidad la de promover, coordinar y difundir estudios sobre las mujeres desde las diferentes áreas científicas, tratando así de contribuir a elaborar un discurso y una práctica científica no discriminatoria. Se inscribe en el marco de lo que se ha definido internacionalmente como *women's studies*.

Entre sus actividades se destacan las sesiones científicas de presentación de trabajos de investigación de carácter público y periodicidad mensual, los cursos de formación, los diversos seminarios de investigación permanente, las jornadas o ciclos de conferencias anuales y los cursos de doctorado sobre estudios de género de diversas áreas científicas.

## 2.5. Experiencias coeducativas en Aragón

**L**as actuaciones que desarrollan en materia de Coeducación los centros de nuestra comunidad autónoma pueden agruparse bajo diferentes experiencias. La mayoría de ellas son puestas en marcha por el profesorado de un área concreta, otras se enmarcan dentro de programas más amplios en los que el género es una parte, otras acciones se realizan en colaboración con organismos de igualdad. También es frecuente plantear el tema del género desde la transversalidad, aunque a menudo permanece invisible y no se considera un objetivo que haya que sistematizar.

Las diferentes experiencias de Coeducación en los centros de Aragón pueden incluirse en algunas de las siguientes configuraciones:

- Proyectos y programas que desarrollan, en varias sesiones de tutoría o desde las diferentes áreas (generalmente Ética y Religión), las relaciones de género, la sensibilización hacia la violencia de género o el análisis de la diferencia de poder en las relaciones
- El tema de género forma parte de un programa o proyecto más amplio como puede ser la educación en valores, la resolución de conflictos o el desarrollo del plan de convivencia del centro educativo.
- Colaboración de los centros educativos con organismos de igualdad. Tanto el IAM como la Casa de la Mujer disponen de programas para desarrollar las relaciones de género en los centros educativos de Primaria y Secundaria. Algunas de las experiencias en este sentido son:
  - Programa de socialización y corresponsabilidad en la comarca de las Cinco Villas, especialmente en los cuatro colegios rurales agrupados. Convenio entre IAM y Asociación de Mujeres Jóvenes.

- Programa *Educación en relación*. Puesto en marcha en tres IES y un centro concertado de la comarca de la Litera y Cinca Medio. Se ha llevado a cabo por personal del IAM y el profesorado de los propios centros.
- Casa de la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza. Ofrece el proyecto *Átrévete a cambiar* con talleres para niños y niñas de Primaria.

Hay otras experiencias llevadas a cabo dentro del ámbito educativo en colaboración con entidades o instituciones externas y que contribuyen al fomento de la Coeducación en los centros educativos. Algunos ejemplos de estas actuaciones son los siguientes:

- Colaboración entre instituciones para realizar actividades del Plan Provincial de Formación del Profesorado. En este caso el CPR 1 de Zaragoza y la Casa de la Mujer llevaron a cabo el **Seminario Educación en Relación**. El desarrollo del mismo, en el que participó profesorado de todos los ciclos formativos, sirvió para reflexionar sobre el tema de género en los centros y plantear estrategias coeducativas para favorecer las relaciones de género. El trabajo del seminario se materializó en dos manuales para el profesorado. Un primer manual con las reflexiones y conclusiones del seminario y un segundo que plantea una propuesta coeducativa para Educación Secundaria<sup>12</sup>.
- Jornadas de Coeducación organizadas por la Casa de la Mujer, en la que se exponen experiencias novedosas en relación con la Coeducación llevadas a cabo en centros de Primaria y Secundaria de Aragón. Jornadas en las que los asistentes son mayoritariamente maestros y maestras, profesoras y profesores de nuestra comunidad autónoma que muestran su sensibilidad hacia el tema del género y son conscientes de que para construir un marco de relaciones sin violencia es muy necesaria su colaboración y la de los centros educativos. Las actas de estas jornadas se han publicado<sup>13</sup>, facilitando al profesorado materiales coeducativos.

<sup>12</sup> AYALA, I. y MATEO, P. (2002) y MATEO y otros (2004)

<sup>13</sup> CASA DE LA MUJER (2006)

# 3. LOS CONFLICTOS Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

## CONTENIDO DEL CAPÍTULO

### 3.1. Claves para entender los conflictos de género

- 3.1.1. Tipos de conflictos de género
- 3.1.2. Formas de expresión de los conflictos de género
- 3.1.3. Conflictos de género y multiculturalidad
- 3.1.4. Conflictos de género y violencia de género

### 3.2. Detección y análisis de situaciones de violencia de género

- 3.2.1. Visibilizar e identificar la violencia de género
- 3.2.2. Factores de riesgo

### 3.3. Propuestas de actuación ante situaciones de violencia de género

- 3.3.1. Estudio de casos prácticos de violencia de género
- 3.3.2. Plan de intervención ante una situación de violencia de género

## RESUMEN DEL CAPÍTULO

Los conflictos son consustanciales a la convivencia y una oportunidad de poner en práctica las habilidades personales para su resolución de forma que permitan crecer individual y socialmente. La violencia es una imposición de fuerza sobre el otro. No querer solucionar el conflicto de forma pacífica. Creerse mejor que los demás.

Definir ambos fenómenos sociales, acercarnos a su origen y, encontrar sus límites para diferenciarlos, son los contenidos de la primera parte de este capítulo.

La segunda parte está destinada a la detección de las situaciones de violencia de género, detección que en este caso tiene la dificultad de la legitimación e invisibilidad de esta manifestación de la violencia por gran parte de la sociedad.

El tercer y último apartado recoge, a través del estudio de casos prácticos, una serie de propuestas para intervenir ante una situación de violencia de género. Estas propuestas de intervención junto a las recogidas en el capítulo 2 para favorecer la convivencia entre chicos y chicas redundarán en el mejor conocimiento de ambos géneros, en la mayor comprensión de sus necesidades y, por tanto, en la construcción de una igualdad efectiva que respete las diferentes formas de entender como ser mujer y como ser hombre.

## 3.1. Claves para entender los conflictos de género

**E**ntendemos por conflicto de género toda contraposición de intereses, necesidades o valores entre dos o más personas en la que los roles y estereotipos de género juegan un papel significativo en la percepción que las partes implicadas tienen de sí mismas y del otro.

Es una constante a lo largo de los diferentes módulos de la *Guía Cuento Contigo* la visión positiva del conflicto como herramienta de crecimiento personal y maduración social. Como señalamos en el Módulo 2, los centros educativos, como agentes de formación y socialización, tienen, entre otras, la tarea de preparar a niños y adolescentes para convivir y resolver los conflictos derivados de la propia convivencia. Por su propia naturaleza, los centros educativos son espacios privilegiados para *aprender* a resolver los conflictos de forma positiva.

Durante la etapa de Primaria, chicos y chicas comienzan a actuar bajo la ley de la reciprocidad social, se comportan con el otro de la misma forma que esperan que el otro se comporte con ellos. En ocasiones, la reciprocidad se rompe, porque un alumno o alumna se siente con más poder y otro u otros lo aceptan. Aparece entonces el conflicto y se pierde la reciprocidad.

En Secundaria, los y las adolescentes dan mucha importancia a las relaciones afectivas, sentimentales y sexuales. La preocupación por estas relaciones, en las que en muchas ocasiones no saben cómo comportarse, son fuente frecuente de con-

flctos que minan su rendimiento académico y afectan, de diversa forma, a su vida personal.

En ambas etapas, aprender a superar los conflictos de forma constructiva es esencial en el desarrollo afectivo y social del alumnado, para que pueda establecer relaciones positivas de convivencia en el presente y en el futuro.

Los conflictos de género no son fáciles de identificar por su sutileza, su invisibilidad y por lo arraigados que están en nuestra cultura los estereotipos y prejuicios sexistas. En los centros educativos podemos apreciar diferentes comportamientos derivados de los conflictos de género sin resolver. Los más frecuentes son:

- Agresividad o rechazo hacia un alumno o alumna por no seguir los roles tradicionales de género.
- Dominio del más fuerte (generalmente chico) al elegir una actividad o un aparato.
- Comportamientos tradicionalmente de superioridad de los chicos sobre las chicas por medio de chistes, valoraciones y comentarios.
- Gestos y bromas obscenas.
- Escasa importancia que algunos profesores otorgan al tema de género.
- Creencia generalizada entre los adultos de que un profesor ejerce mayor autoridad y, por lo tanto, es más respetado por el alumnado, que una profesora.

### 3.1.1. Tipos de conflictos de género

Presentamos a continuación una clasificación de los conflictos propuesta por Moore<sup>14</sup>. Se trata de una clasificación general que puede aplicarse a todo tipo de conflictos, y que hemos adaptado aquí a los conflictos de género.

<sup>14</sup> Citado en Ayala (2002:89)

A veces la frontera entre un tipo u otro de conflicto es difícil de establecer, pero esta tipología permite buscar el origen de los mismos y facilitar su análisis y resolución. A continuación hacemos una breve descripción de cada tipo de conflicto acompañada de ejemplos en los que el género es significativo.

| Tipos de conflicto                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• De relación.</li><li>• De información.</li><li>• De valores.</li><li>• Estructurales.</li><li>• De intereses.</li></ul> |

**Conflictos de relación.** Surgen a lo largo de una relación entre dos o más personas. Pueden deberse a una mala o escasa comunicación y/o a la vigencia de estereotipos y roles sexistas. En los conflictos de relación afloran con especial intensidad las emociones y los sentimientos. Ejemplos:

- Dos compañeras de clase y amigas se han distanciado porque les gusta el mismo chico. En el aula se molestan continuamente e interrumpen el normal desarrollo de la clase.
- Un profesor se siente obligado a reír la gracia de un chiste sexista que acaba de contar otro profesor delante de un grupo de alumnos y alumnas.

**Conflictos de información.** Aquellos que tienen relación con informaciones incorrectas, o los provocados por diferentes puntos de vista o interpretaciones sobre determinadas cuestiones. Ejemplos:

- Creencia por parte del alumnado masculino de que a las chicas no se les dan bien las matemáticas y creencia por parte del alumnado femenino de que los chicos presentan sucios y desordenados los trabajos. Por todo ello, alumnas y alumnos no quieren realizar trabajos en equipos mixtos cuando el profesorado lo solicita.

- Interpretación errónea por parte del profesorado de que la igualdad de oportunidades en los centros educativos es una realidad, y que no es necesario llevar a cabo ninguna actividad para potenciarla.

**Conflictos de valores.** Son frecuentes cuando dos o más personas han de adoptar una decisión que afecta a ambas partes y tienen una escala de valores no coincidente. Cuando se tienen diferentes criterios sobre el comportamiento, religión, ideología, etc. Ejemplos:

- Un grupo de alumnas o alumnos que dan mucha importancia a las relaciones con los grupos de mayores y menosprecian al resto de compañeros de su clase, los califican de infantiles. El profesorado de Educación Física tiene dificultad para crear los equipos deportivos porque no quieren mezclarse.
- Una profesora o un profesor desea poner en marcha actividades de relación sentimental y fomento de la ética del cuidado entre su alumnado, lo comenta en el claustro y ante la reacción de escepticismo de sus compañeros decide replantearse el tema y no poner en marcha dichas actividades.

**Conflictos estructurales.** Aquellos conflictos que tienen relación con la definición de los roles, los condicionamientos culturales e históricos y, en última instancia, con la desigualdad en el acceso al poder y al control de los recursos. Ejemplos:

- Alumnos y alumnas esperan que sus iguales realicen determinadas actividades según los roles tradicionales asignados a cada género. Por ello, rechazan y descalifican a los alumnos que se relacionan más con las chicas y a las alumnas que destacan o tienen buen rendimiento en los deportes.
- Una mujer, sea profesora, ama de casa o ambas, impone menos respeto que un hombre. Esta percepción está asumida tanto por parte del profesorado y el alumnado como por muchas familias.

**Conflictos de intereses.** Cuando dos o más personas tienen necesidades reales o imaginadas contrapuestas. Ejemplos:

- Los chicos nunca se quedan a recoger el aula, las chicas se quejan pero no encuentran el apoyo del profesorado.

- Las alumnas quieren formar también un equipo de fútbol en el colegio. El director rechaza la propuesta, aludiendo que no habrá chicas suficientes para formar un equipo, pensando que el esfuerzo que supondría ponerlo en marcha no le compensa.

### 3.1.2. Formas de expresión de los conflictos de género

Algunos conflictos son conocidos por el profesorado porque emergen de forma directa y se hacen visibles a través de diferentes verbalizaciones o acciones, pero otros permanecen ocultos, larvados, y pueden ser el germen de una situación de violencia o, cuando menos, del deterioro de las relaciones entre chicas y chicos o entre profesores y profesoras.

Los **conflictos de género manifiestos** son situaciones observables de disputa entre chicas y chicos, provocados por la diferencia de género. Es posible que lo observado sea ya la agresión, al no haber existido una gestión pacífica del conflicto vivido. Que los conflictos por razón de género sean manifiestos, explícitos, va a permitir que sea más fácil detectarlos y que se pongan en marcha los mecanismos necesarios para su gestión pacífica y negociada.

A menudo, estos conflictos son predecibles. Hay una serie de señales que pueden revelar que se están gestando: tensión entre chicas y chicos, malentendidos, incidentes entre chicas y chicos en el tiempo de recreo, rumores, visión negativa del otro sexo o comunicación deficitaria. Hay que estar atento a estas señales para hacer visible el conflicto y evitar la escalada de agresividad y violencia.

Los **conflictos latentes** son situaciones en las que los agentes implicados viven una contraposición de intereses, necesidades o valores, asociados a los roles y estereotipos de género y que están deteriorando sus relaciones sin que se haga visible el enfrentamiento. Muchas veces estos conflictos están en fase latente porque no se ha producido el momento de eclosión, de agresividad o violencia. Otras

veces no se manifiestan porque una de las partes tiene miedo de expresarse y exteriorizar sus diferencias. Es importante detectarlos a tiempo y hacerlos visibles para poner en marcha las estrategias de intervención necesarias para solucionarlos.

A continuación presentamos una relación de ejemplos de conflictos de género observables en los centros educativos y en las familias, clasificados según dos variables: los agentes educativos implicados en el conflicto y las formas de expresión del mismo (manifiesta o latente). En alguno de ellos podemos apreciar que aparece la violencia como forma de gestión del conflicto, se convierten en un preámbulo del siguiente apartado en el que veremos la relación entre los conflictos de género y la violencia de género.

## a) En las relaciones entre chicos y chicas

### **Latentes:**

- Los chicos piensan que son superiores a las chicas.
- Los chicos piensan que las chicas y las mujeres deben realizar más tareas domésticas que los chicos y los hombres.
- Se organiza una excursión y automáticamente los chicos se adjudican el papel de organizar y dirigir los juegos y a las chicas el de preparar la comida. Nadie dice nada al respecto.

### **Manifiestos:**

- Ana se burla de los pantalones que lleva Mario y éste responde a la burla con una patada.
- En esta clase se ha creado un mal rollo porque los chicos ocupan todos los días el campo de baloncesto y las chicas se tienen que conformar con mirar.
- Belén salió con un chico de la clase, y luego cortó con él y se enrolló con otro de un curso superior. Ahora todo el grupo del primer novio la insulta.
- En clase de E. F., los chicos no hacen más que reírse y comentar nuestros cuerpos, y nuestra forma de saltar. Especialmente a Marta le dicen tía buena y otras cosas. El profesor hace oídos sordos.

## b) En las relaciones entre el profesorado

### Latentes:

- Algunos profesores piensan -este tema del género ya me lo sé-, o -este tema lo tengo superado-, o -este tema no hace falta trabajarlo.
- En el claustro una profesora hace el siguiente comentario: -los chicos son brutos, pero nobletones, en cambio las chicas son unas retorcidas-. Nadie dice nada al respecto pero algunos profesores no están de acuerdo.

### Manifiestos:

- Un profesor manifiesta en el claustro, u otra reunión de profesores -ya está la/el de siempre con el tema del machismo-. Algunos profesores no dicen nada y otros ponen mala cara.
- Un profesor dice a otros profesores -ya sabemos que a las chicas las ciencias no se les dan bien...-. La profesora de matemáticas se enfada mucho.

## c) En las relaciones entre el profesorado y el alumnado

### Latentes:

- El profesor de Ciencias siempre se dirige a los chicos para que resuelvan los problemas, les saca a la pizarra y les pregunta cosas. Las chicas, en cambio, parece como si no existieran. Un día yo le pregunté sobre Marie Curie como científica, y él dijo que era la excepción que confirma la regla.
- En clase de E.F. la profesora insiste en hacer actividades mixtas, pero para el fútbol sólo se apuntan chicos y para la gimnasia rítmica, chicas.
- Un profesor dice a las alumnas de la clase: *hala, hoy a jugar todas al fútbol, y tú no me pongas mala cara, ¿no decíais que erais iguales que ellos?, pues también tendréis que jugar al fútbol*. Ellas acceden pero entre ellas comentan *¡no hay derecho!*

**Manifiestos:**

- Un profesor o profesora habla e interacciona casi todo el tiempo con sus alumnos, y prácticamente nada con sus alumnas. Una de las alumnas le interpela: *¿para que nos hagas caso tenemos que montar una gorda como los chicos?*
- Un profesor o profesora no tiene en cuenta las preferencias de las chicas de la clase a la hora de elegir una película para trabajar algún tema, y sólo tiene en cuenta las opiniones de los chicos. Las chicas comienzan a hablar entre ellas durante la proyección de la película y el profesor decide castigarlas.

## d) Entre las familias y el profesorado: colaboración coeducativa

**Latentes:**

- Se da por hecho en las familias y en el centro educativo que a las reuniones deben asistir las madres, y sólo los padres en caso de fuerza mayor. Las madres, los tutores y el equipo directivo están muy molestos con la situación pero no dicen nada.
- Unos padres piensan que las profesoras de educación Infantil y Primaria deben ser mujeres y los profesores de Secundaria hombres.

**Manifiestos:**

- Ante una próxima salida cultural a la que van como responsables dos profesoras, una madre pregunta en la reunión si van a ser capaces de controlar a los alumnos siendo dos mujeres, y una de las profesoras se enfada muchísimo.
- Una madre le dice al tutor que su marido no ha venido porque trabaja mucho y el tutor responde que eso no es un motivo.
- El centro emite una circular para una reunión de madres y padres en la que sólo cita a las madres, y éstas se sienten molestas por el hecho.
- Una madre le dice a un profesor de educación infantil –uy que raro, un profesor de niños pequeños-, a lo que éste contesta que qué problema ve en ello.

## e) En los modelos familiares de género que ofrecen las familias

### **Latentes:**

- Un hombre piensa que él es el que manda en su casa. En las discusiones de pareja siempre tiene que prevalecer su opinión por encima de la de su pareja e hijos.
- Un hombre piensa que su mujer le pertenece. No le deja trabajar fuera de casa ni salir con sus amigas. Ella sufre mucho.
- Una mujer dedica más horas a las tareas domésticas que el hombre y tiene menos tiempo libre para ella que su pareja para dedicarse a sus hobbies, hace tiempo que se encuentra mal por ello.

### **Manifiestos:**

- Una madre manda realizar más tareas domésticas a sus hijas que a sus hijos. Las hijas siempre protestan pero no consiguen nada.
- Una mujer acude siempre a las reuniones escolares y luego en casa se queja de tener que contarle a su pareja lo que recuerda.
- Un hombre falta el respeto a su mujer delante de sus hijos y ella no le habla, le ignora.

## 3.1.3. Conflictos de género y multiculturalidad

Los roles de género, como ya hemos visto, se construyen cultural, social e históricamente. En ocasiones los modelos de género transmitidos en la familia y en otros contextos de socialización del alumno como, por ejemplo, la escuela, pueden ser contradictorios. Estas contradicciones pueden ser más frecuentes en el alumnado inmigrante o procedente de minorías culturales, puesto que sus familias proceden

de otros lugares o culturas en los que los modelos de género socialmente aceptados pueden ser otros.

En ese sentido, suelen surgirnos interrogantes sobre cómo abordar los valores de la igualdad de género con alumnado de origen extranjero, por no saber cómo pueden reaccionar los chicos o con qué parámetros culturales movernos. No es aconsejable dar claves o recetas para enfocar las relaciones de género en cada cultura porque, como señalamos en el Módulo 2, la pertenencia cultural no es determinante del comportamiento individual. Hay que analizar éste en relación con una serie de factores que tienen que ver con las dinámicas familiares, la relación con el entorno o la vivencia del proceso migratorio, entre otros.

Además, ni los roles de género ni las culturas son estáticas y se adaptan y transforman a la realidad y al contexto en el que se producen las relaciones. Es necesario partir de la premisa de que ninguna cultura, incluida la occidental, ha logrado hasta la fecha la igualdad de género, aunque todas están trabajando en el camino a dicha igualdad. Quizás un padre procedente de un país o cultura en el que las mujeres estén menos reconocidas en la esfera pública puede sentir rechazo inicial hacia una directora de colegio mujer, o no reconocerla como interlocutora. Las interacciones diarias y la constatación de la autoridad que esta directora muestre en su relación con profesorado, alumnado y familias hará seguramente readaptar la percepción y legitimación que este padre le otorgue como mujer y directiva.

Así, en el análisis de una situación de conflicto de género en la que entren en juego parámetros culturales diferenciados, debemos tener en cuenta algunos aspectos:

- Conocer cómo vive directamente el chico o la chica implicada en el conflicto la identidad de género. No partir de la idea de que, por su pertenencia cultural, la vivirá de una forma determinada.
- Centrarnos sobre todo en corregir las situaciones en las que se da un desequilibrio e incluso abuso de poder del chico frente a la chica, y no tanto en las afirmaciones o acciones que tienden a reforzar la diferencia.

- Tratar de empatizar con la realidad que estén viviendo los implicados y, sobre todo, que no sientan que se está juzgando su forma de pensar y sus valores culturales.
- Si es posible, implicar o hacer referencia a figuras legitimadas procedentes de la misma cultura que puedan representar un rol de género distinto del modelo que en ese momento esté adoptando el alumno o la alumna (mediadores interculturales, representantes de asociaciones, otras madres o padres de alumnos del centro, personajes reconocidos públicamente...).
- Ser conscientes de que la igualdad real de género no se da de forma perfecta en ninguna sociedad, tampoco en la nuestra, y que a veces tendemos a externalizar en los inmigrantes “culpas” que afectan a toda la sociedad.

Además de todos estos aspectos, lo más importante es no perder de vista el horizonte de la igualdad como derecho fundamental de todas las personas.

### 3.1.4. Conflictos de género y violencia de género

Los conflictos de género, tal y como se han definido en los apartados anteriores, son inherentes a la convivencia y son motor de cambio y de crecimiento personal y grupal. Sin embargo, de no gestionarse de forma pacífica y dialogada, pueden derivar en una situación de violencia de género.

Violencia y agresividad son comportamientos estereotipados desde la perspectiva de género. Hombres y mujeres han tenido diferentes procesos de socialización desde la sociedad patriarcal que ha promovido la agresividad para el hombre y la afectividad para la mujer. Este proceso desigual de socialización, junto a la falta de estrategias para solucionar los conflictos entre mujeres y hombres, han perpetuado la violencia de género hasta nuestros días, una violencia que cada vez

se acepta menos socialmente, alarmados y sensibilizados por sus formas más extremas.

Existen diferentes definiciones de la violencia, desde una concepción general, como comportamiento que atraviesa las relaciones humanas. La violencia es un atentado contra la voluntad de otra persona. La violencia, entendida como la expresión del deseo de excluir al otro, es ... *imponer pensamientos o valores con la fuerza, es hacerse valer con el miedo, es no entrar a dialogar, es excluir e infra-valorar todo lo que pone en cuestión el poder de quien la pone en marcha y la utiliza* (HERNÁNDEZ, JARAMILLO, CERDÑO, 2005:17).

La violencia de género es la manifestación de la discriminación y la desigualdad ejercida en función de los roles y estereotipos de género. Tiene que ver con el poder entendido como forma de dominio de una persona que se cree superior sobre otra que considera inferior. La denominación de violencia de género suele asociarse a la ejercida por el hombre sobre la mujer. Sin embargo, dado que en el ámbito educativo vamos a encontrar violencia de género ejercida tanto por chicos como por chicas, ampliamos la acepción del término e incluimos en violencia de género la ejercida entre hombres, entre mujeres o la ejercida entre mujeres y hombres.

A menudo hay dificultad para identificar un acto violento del que no lo es. Esta dificultad se hace más patente en los centros educativos donde es frecuente que un juego entre niños y niñas o adolescentes acabe en un enfrentamiento más o menos violento. Para facilitar el reconocimiento de los actos calificados como violencia aportamos la clasificación que sobre la violencia de género ha realizado el Grupo de especialistas para combatir la violencia contra las mujeres del Consejo de Europa (aunque esta clasificación recoge la ejercida sobre la mujer, entendemos que también puede ser la ejercida hacia un hombre). Esta categorización es muy útil por la cantidad de manifestaciones que contempla como violencia. Todavía demasiadas personas creen que una broma o un empujón no tienen importancia o *son cosas de críos*, sin embargo, detrás de un acto aparentemente intranscendente puede haber una niña o un adolescente que lo está pasando mal. No se trata de estar en estado permanente de alerta, pero sí de dar importancia a aquellos actos que pueden esconder acciones de mayor gravedad.

| <b>Clasificación de la violencia de género</b> |                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Violencia física</b>                        | Empujones, tirones de pelo, bofetadas, golpes, mutilación genital, tortura y asesinato.                                                                                                         |
| <b>Violencia psicológica</b>                   | Chistes machistas, bromas, amenazas, desprecio, intimidación emocional, insultos públicos, uso de lenguaje sexista y discriminatorio.                                                           |
| <b>Violencia sexual</b>                        | Llamadas telefónicas obscenas, propuestas sexuales indeseables, forzar a ver pornografía, acoso, violación, incesto o cualquier acto sexual sobre que la mujer considere humillante o doloroso. |
| <b>Violencia económica</b>                     | Dependencia económica, impedir el acceso a puestos de trabajo, negativa a los derechos de propiedad.                                                                                            |
| <b>Violencia estructural</b>                   | Relacionada con las barreras invisibles que impiden el acceso de la mujer a los derechos básicos y con las relaciones de poder que legitiman la desigualdad.                                    |
| <b>Violencia espiritual</b>                    | Ridiculizar o destruir las creencias culturales o religiosas mediante el castigo, o la imposición de un sistema ajeno al propio.                                                                |

Fuente: adaptado de Barragán (2006).

Reconocer la violencia, analizar sus causas y consecuencias nos llevará a la conclusión que la violencia no resuelve los problemas, sino que los recrudece. Desde esta perspectiva los siguientes pasos irán encaminados a la búsqueda de herramientas para identificarla, prevenirla y evitarla.

Desde los centros educativos, podemos facilitar que chicos y chicas establezcan relaciones en las que coexistan diversas formas de ser hombre y mujer, y que no impliquen el ejercicio de la violencia. Los conflictos y la violencia de género parecen ser menos visibles que otros conflictos. Con frecuencia sólo tenemos en cuen-

ta la punta del iceberg, la agresión, sin percibir que el origen es una confrontación de intereses, opiniones, expectativas entre chicas y chicos. Son frecuentes las situaciones cotidianas de enfrentamientos en las que están presentes las diferencias de género. En todas estas situaciones, de las menos graves a las más graves, se halla implícita la violencia. Para evitar una escalada creciente de agresividad es necesario descubrir a tiempo este tipo de conflictos y consensuar unas normas de convivencia que favorezcan la relación y la cooperación entre chicas y chicos. Cómo hacer visibles los conflictos y los casos de violencia de género y cómo intervenir para solucionarlos, son los objetivos principales que guían este capítulo.

## 3.2. Detección y análisis de situaciones de violencia de género

**D**etectar la violencia de género, reconocer su existencia en los centros educativos servirá para conocer mejor este fenómeno social, identificar los aspectos que la fomentan y quiénes y cómo la llevan a cabo, todo ello con la finalidad de evitar lo antes posible los dañinos efectos que provoca en las personas que la padecen.

### 3.2.1. Visibilizar e identificar las situaciones de violencia de género

A la hora de reconocer una situación de violencia de género encontraremos varias dificultades. La principal va a ser su legitimación histórica, o dicho de otro modo, que durante mucho tiempo se han considerado comportamientos naturales entre chicos y chicas, mujeres y hombres. Por ejemplo, los comentarios jocosos de los chicos sobre el físico de las chicas, levantarles la falda o palparlas sin su permiso, se han interpretado como situaciones o actitudes de *curiosidad* de los chicos hacia

las chicas y no se han tenido en cuenta los sentimientos que produce en las chicas dicha *curiosidad*, generalmente vergüenza, pudor, enfado o malestar.

Otras dificultades habituales entre el profesorado para reconocer o aceptar que existe una situación de violencia de género son:

- No querer ser tachada o tachado de feminista.
- La incertidumbre: no saber cómo tratar el problema ni lo que ocurrirá a continuación (qué decir o hacer, cómo pueden reaccionar).
- Que se trate de formas legitimadas y adoptadas por el profesorado y que hablarlo implique poner en cuestión la propia labor.
- Considerarlo *chiquilladas*, que no tienen importancia: *son cosas de niños, ya lo arreglarán entre ellos*.
- No haber hecho una reflexión interna sobre el sexismo presente en el ámbito educativo.
- Confundir igualdad con igualdad de derechos y de oportunidades: *¿no decís que sois tan iguales?*. Malinterpretar la frase *somos diferentes pero iguales en derechos*.

En el apartado anterior hemos recogido la clasificación de la violencia de género del Consejo de Europa y las acciones que la evidencian como tal. Teniendo en cuenta dicha clasificación, la primera herramienta de la que nos serviremos para detectar una situación de violencia de género será la observación. Detrás de un empujón, un chiste machista o de homosexuales, el uso de un lenguaje sexista o una diferencia de actitud ante un alumno y una alumna, entre otros aspectos, puede haber una situación de violencia de género. Confirmar su existencia o no, pasa por recabar más información tanto del agresor como de la víctima, conocer cuál ha sido la intencionalidad del que ha provocado la situación y cómo se ha sentido la persona que ha recibido la broma, el tocamiento o la burla. Tener presente que toda acción que implica daño a otra persona es un conflicto mal resuelto o resuelto con violencia.

De todas las dificultades citadas anteriormente, se debería prestar una atención especial a la **legitimación** con la que se actúa ante actos de sexismo y de violencia de género. Consiste en no hacer nada ante una situación de violencia de

género porque ésta se asimila como algo normal, o como mucho decir alguna frase que quite hierro al asunto. Este tipo de respuesta inhibidora viene motivada por la interiorización de estereotipos y sesgos sexistas, una actitud que se encuentra muy arraigada y profunda en el interior de la persona debido a la influencia de una larga herencia cultural. La consecuencia de este hecho en el futuro será el mantenimiento de la permisividad ante situaciones de discriminación de género, por consiguiente más conflictos de género, y en algunos de ellos, aparición de violencia de género.

## 3.2.2. Factores de riesgo

La evolución de la sociedad ha permitido que, actualmente, coexistan diversas formas de entender cómo ser hombre y cómo ser mujer. La mayoría de mujeres y hombres de nuestra sociedad no precisan de la violencia para hacerse valer, pero tradicionalmente la violencia ha sido más propia del hombre que de la mujer. La agresividad ha estado y está presente en el deporte, en los videojuegos, en las relaciones de género, en los conflictos bélicos y sus protagonistas son, mayoritariamente, hombres, adolescentes y niños. Por ello, podemos afirmar que el primer factor que predispone al hombre a ser agresor y a la mujer a ser víctima, en la violencia de género, es su propio sexo.

La presencia o ausencia de factores de riesgo y la relación existente entre ellos, pueden favorecer o disminuir la aparición de situaciones de violencia de género en los centros educativos. La complejidad de este fenómeno social requiere un análisis multicausal. Tener en cuenta los factores de riesgo permite:

- Conocer el grado de tolerancia ante las situaciones de violencia de género en la comunidad educativa.
- Reconocer la necesidad de trabajar por la igualdad y el respeto a las diferencias.
- Reconocer diferentes aspectos del currículo oculto.
- Intervenir con mayor adecuación en la resolución del conflicto.
- Tener más información sobre los problemas de relación entre alumnos y alumnas.

## Factores de riesgo relacionados con la violencia de género

### Sociedad y proceso de socialización

- Interpretar que ser hombre tiene más valor que ser mujer.
- Asociar el poder ejercido con violencia, con reconocimiento social.
- Necesidad de demostrar la virilidad por medio de la fuerza.
- Impedir a los niños que muestren sus sentimientos.
- Resolver frustraciones o conflictos por medio de la fuerza.
- Escasa valoración del cultivo de la amistad, del cuidado, de la escucha activa y del respeto a las diferencias.
- Uso de juguetes y juegos violentos.
- Actividades deportivas en las que pertenecer a un equipo legitima la pelea con el contrario y la práctica del juego sucio.

### Centro educativo

- No hay referencias a la igualdad de género en los documentos del centro: PEC, PCE, PGA, Plan de Convivencia, Reglamento de Régimen Interno.
- No se interviene ante actitudes sexistas.
- Falta de recursos para atender la diversidad.
- No prever los conflictos que desencadenan la violencia.
- No disponer de espacios y tiempos para la relación y el intercambio entre alumnas y alumnos.
- Dejar pasar manifestaciones violentas como bromas, insultos, aislamientos, golpes.

### Profesorado

- Escasa formación en igualdad de oportunidades y Coeducación.
- Favorecer a los chicos en detrimento de las chicas y mantener relaciones desiguales en función del género.
- Expectativas y actitudes diferenciadas sobre el alumnado en razón del género.
- Resistencia a reconocer las actitudes y comportamientos personales sexistas.

### Alumnado

- Pautas sexistas en el grupo-aula.
- No disponer de espacios y tiempos para el conocimiento mutuo y la reflexión sobre las relaciones entre chicas y chicos.
- Ausencia de modelos de género libres de estereotipos y sesgos sexistas.

**Familias**

- Modelos educativos familiares basados en el sexismo y en la discriminación de género.
- Relaciones familiares con ausencia de diálogo.
- Reparto desequilibrado de las responsabilidades domésticas.
- Interpretar que ser hombre es dominar a la mujer y a los hijos e hijas.
- Creer que ser mujer es atender las necesidades y deseos masculinos.
- Imposición de las normas de convivencia.
- Relaciones familiares jerarquizadas.
- Ambientes familiares violentos.

**Entorno**

- Medios de comunicación sexistas.
- Publicidad sexista.
- Leyes machistas en el barrio para formar parte de la pandilla.

## 3.3. Propuestas de actuación ante situaciones de violencia de género



na vez analizadas las características de la violencia de género y los factores de riesgo que la pueden precipitar, en este apartado nos vamos a centrar en la intervención ante situaciones de violencia de género.

### 3.3.1. Estudio de casos prácticos de violencia de género

A continuación vamos a analizar una serie de casos en los que la manifestación violenta, bajo diferentes formas de representación -verbal, física, aislamiento, psíquica, etc.- está precedida por un conflicto de género. Después presentamos un

breve análisis junto a algunas propuestas de intervención individual o con el grupo-aula. Dichas propuestas podemos ponerlas en práctica directamente, o readaptarlas según las características de nuestros recursos y de nuestro alumnado, quedando abiertas a una posible ampliación por parte del profesorado.

### RICARDO

Cuando entré del patio de recreo, se repitió la misma situación de todos los días. Carlos había vaciado mi mochila en la papelería y mis libros habían ido a parar al pasillo. Todos se reían, parecían divertirse con la situación. Sólo mi amigo (en la clase sólo tengo uno) estaba serio, pero no se atrevía a ayudarme porque un día lo intentó y le apareció una cucaracha espachurrada en la cartera. Un día más me tocaba recoger los libros sin protestar, pero ayer fue distinto, ya no podía más y les grité que no sabía por qué me hacían eso y que se lo iba a decir al tutor. Carlos y Jesús empezaron a empujarme, a darme *collejas* y a insultarme. Me llamaron *nena-za*, *maricon* y otras cosas que no quiero repetir, y además me amenazaron con darme una paliza si me iba de la lengua. Así es que me callo y aguanto. Al principio pensaba que me lo hacían porque no me gusta el fútbol, pero ahora ya no sé, yo nunca me he metido con nadie...

### EVA

Me llamo Eva y en el cole ni tengo amigas, ni tengo amigos. Empecé la ESO pensando que todo iría bien, pero no ha sido así. A las chicas no les intereso y a los chicos menos. Hay que reconocerlo soy una chica poco atractiva, estoy gordita, llevo gafas y además no me interesa la moda. Al principio intenté acercarme al grupo de las chicas, pero cuando no me llamaban *la petarda* me miraban como a un bicho raro y me hacían el vacío, o sea que se les notaba un montón que no me querían en su grupo. Incluso estuve una temporada aprendiendo a maquillarme y comprándome ropa ceñida, pero lo único que conseguí es que se rieran de mí, aparte de lo ridícula que me sentía yo por dentro. Con los chicos aún me iba peor, pues como sacaba buenas notas me escondían los cuadernos y empezaron a llamarme el feto empollón. Así es que ahora me conformo con que no se fijen en mí. Me siento al final de la clase, siempre llevo la misma ropa y no hablo con nadie, ni siquiera con los profesores. Mis notas han empeorado bastante, a veces hasta contesto mal los exámenes adrede, es mejor así, al menos ahora me dejan tranquila. Este curso me he convertido en la invisible de 3º.

### ¿Por qué son situaciones de violencia?

Tanto Ricardo como Eva son víctimas de violencia porque reciben agresiones físicas y verbales a diario, del resto de sus compañeros y compañeras. En el caso de Ricardo, la repetición de las conductas de hostigamiento, ha establecido un proceso que ha ido minando su resistencia y le produce desorientación: *me callo y aguanto. Al principio pensaba que me lo hacían porque no me gusta el fútbol, pero ahora ya no sé.* La situación de Ricardo es un caso de acoso entre iguales cuyo origen es el sexismo (no comportarse como la mayoría de los chicos).

### ¿Por qué es una situación de violencia de género?

Ni Ricardo ni Eva cumplen las expectativas del rol tradicional asignado a chicos y chicas. A Ricardo no le gusta el fútbol, y parece que por ello lo consideran afeminado. Eva no se maquilla, no se preocupa por la ropa, es rechazada por su físico, es gordita y lleva gafas, está aislada tanto por las chicas como por los chicos. También es violencia de género valorar a una chica sólo por su atractivo físico, tanto si se posee como si no. El hecho de que tenga buen rendimiento académico puede molestar a algunos chicos.

### ¿Quiénes están implicados?

Eva y Ricardo: víctimas.

Carlos y Jesús: a diario tiran los libros de Ricardo, le han amenazado con darle una paliza si se va de la lengua.

Resto de compañeros: en el caso de Ricardo el grupo clase ve a diario como sus cosas acaban en la papelera y se ríen, son espectadores que conocen la situación y no sólo no hacen nada por evitarla sino que se ríen cuando sucede. Tiene un amigo pero no se atreve a intervenir, un día que lo hizo también recibió un aviso. En el caso de Eva es el conjunto del aula quien le hace el vacío por diversos motivos, no tiene ni amigas ni amigos.

Profesorado: en ambos casos parece que desconocen la situación. El aislamiento es una violencia que pasa más desapercibida para el profesorado porque no interrumpe el desarrollo normal de la clase, no provoca disrupción. Sin embargo en ambos casos hay bastantes señales para detectar que algo no va bien: Ricardo tiene que recoger a diario sus cosas de la papelera y del suelo, sólo se relaciona con un compañero. En el caso de Eva, alumna que sacaba buenas notas, entre el profesorado nadie ha percibido el cambio en su rendimiento académico, ni su aislamiento, ni la dejadez en su aspecto.

### **¿Qué consecuencias tiene la situación sobre los implicados?**

Eva y Ricardo: aislamiento en ambos, sensación de ser diferentes y ausencia de reconocimiento social tanto entre los compañeros como entre el profesorado. En el caso de Eva además, desinterés por el aprendizaje y descuido por su aspecto físico, baja autoestima, baja asertividad, miedo y síntomas depresivos. Otra consecuencia para Eva es la aceptación como normalidad de la situación por no ser atractiva, ha llegado a interiorizar que tiene más valor su apariencia física que su buen rendimiento académico y hasta puede llegar a sentirse responsable de lo que le pasa.

Carlos y Jesús: actitudes violentas negativas entre los que insultan y aíslan. Valorar la violencia como comportamiento para obtener liderazgo entre los compañeros. Disfrutar con la vejación de los demás.

Resto de compañeros: acostumbrarse a ser espectadores pasivos ante situaciones de violencia. Falta de empatía.

### **¿Qué podría hacerse para solucionar la situación?**

Con Ricardo y Eva:

- Tutorías individuales para conocer el alcance del problema y descartar un caso de acoso entre iguales. Los casos de aislamiento dejan de serlo al hacerse visibles, ambos alumnos mejoraran su situación al sentir que un profesor o profesora muestra interés por su situación.
- Trabajar la autoestima, el autoconcepto y la asertividad.

Con Carlos y Jesús: reunión individual con cada uno de ellos para obtener mayor información sobre la situación y aplicación de disciplina positiva tales como medidas de servicios a la comunidad, formación en igualdad y reposición del daño a la víctima, junto a las sanciones estipuladas en RRI.

Con el grupo clase:

- Juegos cooperativos para los recreos y trabajo en grupos mixtos en el aula.
- Tutorías sobre la dimensión corporal y los juegos.
- Empatía y asertividad.
- Tutorías grupales sobre acoso (prevención de futuras apariciones).

Con las familias: reunión con los padres de Eva, Ricardo, Carlos y Jesús.

### JAVIER

Tengo un alumno de 4º de ESO que lleva buenas notas y tiene buen nivel. En clase se muestra muy activo, pero esto llega a un punto que puede hacerse inaguantable debido a que continuamente capta la atención y en sus intervenciones mezcla contenidos de la asignatura con comentarios jocosos y chistes machistas que las chicas suelen rechazar. Es un chico abierto e inteligente, pero se hace el simpático a costa de chascarrillos y tópicos sexistas, que utiliza para su propio liderazgo sobre el grupo. Siempre que puede los mete y curiosamente sus compañeros no se lo recriminan, sino que parecen aceptarlos, unas veces con resignación y otras siguiéndole la corriente. No sé si en el resto de las clases es igual, o en la mía piensa que por ser profesor me hacen gracia sus comentarios o que se los voy a tolerar.

### ¿Por qué es una situación de violencia?

Javier está continuamente verbalizando afirmaciones o comentarios tendentes a infravalorar a las chicas, provocando en ellas reacciones de desagrado o enfado. El hecho de que sus comentarios queden impunes y que sean reídos por el resto de la clase, refuerza su comportamiento y aumenta el malestar de las chicas, que asimilan un insulto o chiste hacia ellas como algo normal.

Se trata de una forma de violencia verbal y producida con intención de hacer daño, puesto que parece que busca molestar a las chicas de la clase o, al menos, llamar la atención a su costa.

### **¿Por qué es una situación de violencia de género?**

Es una situación de violencia de género porque Javier está utilizando la infravaloración de las mujeres con un sentido utilitario, para llamar la atención, o adquirir mayor protagonismo en clase, adquirir liderazgo delante de sus compañeros.

En el ejemplo no se detallan los chistes y comentarios que Javier hace, pero suponemos que reproduce los estereotipos de género que tienden a minusvalorar a la mujer respecto al hombre.

### **¿Quiénes están implicados?**

Javier: es un chico inteligente y muy activo. Tiene buen nivel académico. Por la descripción del caso se vislumbra que necesita llamar la atención y sentirse reconocido por el resto de la clase, para ello utiliza comentarios que hagan centrar la atención, tanto del profesor como del resto de la clase, en él. Esta actitud es más frecuente en los chicos que en las chicas.

El profesor: también es hombre. Ha detectado la situación pero no sabe cómo actuar. Piensa que su rol de género puede estar determinando la conducta de Javier.

El resto de compañeros: la actitud generalizada de los chicos es la de aceptación, “unas veces con resignación y otras siguiéndole la corriente”. Las chicas sí parecen reaccionar de otro modo, rechazando los comentarios de Javier.

### **¿Qué consecuencias tiene la situación sobre los implicados?**

Javier: se siente aceptado por el grupo-aula, principalmente entre los chicos. Podría interpretarse que Javier no se siente en general muy aceptado por sus compañeros, que a veces lo ven como “un poco pesado”. Si ha visto que en algún momen-

to sus comentarios han hecho gracia, los repite sin cesar para buscar ese reconocimiento y aceptación.

Si se acostumbra a esta forma de relacionarse puede incorporar la violencia (en este caso verbal, aunque sea en forma de chistes) como herramienta habitual de relación con los demás y de búsqueda de aceptación.

Las chicas de clase: se sienten molestas ante la situación. Si el resto de compañeros ríen las gracias y ningún profesor ni profesora reacciona pueden interiorizar cierta normalidad en estos comportamientos de los chicos y acabar resignándose.

Los chicos de clase: si el profesorado permite que continúen los comentarios, normaliza el comportamiento de Javier en detrimento de las alumnas, legitima la violencia verbal de género que reproduce con los chistes y tópicos sexistas, al no impedir el comportamiento de Javier puede ser aceptado por bueno por el resto de los alumnos.

El profesor: interrupción en el aula. Falta de respeto hacia la dinámica habitual y el proceso de aprendizaje, aunque sea un chico con buen rendimiento académico. Esto puede generar en el profesor malestar por no saber reconducir la situación, ni cómo abordarla. Muchas situaciones de violencia que se dan en los centros educativos no tienen su origen en el seno de los mismos, pero el patrón que desempeña cada agente educativo (profesorado y alumnado) ante las conductas violentas facilitará que se acoten o se estimulen.

### **¿Qué podría hacerse para solucionar la situación?**

Completar la información que pueda resultar relevante para el caso:

- Hablar con el resto del profesorado, para saber si en el resto de clases también se comporta de la misma manera. También para saber si algún profesor o profesora ha tratado de abordar la situación y qué resultados ha tenido. Pensar en una estrategia común.

- Hablar con Javier. Si la situación también se da en el resto de clases, debería ser el tutor o el o la profesora con el que Javier tuviera más confianza el que hablara con él y tratara de averiguar el origen de su comportamiento.
- Hablar con la familia. Exponer el tema, buscar colaboración, saber cómo se comporta respecto a este tema en casa, detectar posibles pautas parentales que estén influyendo en su conducta.

#### Actuaciones:

- Hablar individualmente con él para que entienda que sus comentarios están generando malestar y frenando el ritmo habitual de las clases.
- Trabajar las relaciones de género en el aula, tratando de no focalizarlo en la defensa de las mujeres y en el rechazo al machismo. Hace falta contrarrestar estos mensajes con una revalorización de aspectos positivos de las mujeres. Si no, estamos enseñando a las chicas a estar en una posición reactiva, defensiva, y no se les da la oportunidad de construir su propio pensamiento.
- Fomentar el trabajo en grupos mixtos en el aula para facilitar las relaciones entre chicos y chicas.

### VÍCTOR

Mi clase no está mal. Hay movidilla, tías con ganas de ligar y algún que otro matao, pero esos están a raya, Carlos les puso las cosas claras desde el principio y ni se menean sin nuestro permiso. En mi banda somos seis y es una de las que más mola del instituto. Si se pilla el truco es fácil, todos pasan por el aro y los profes ni se enteran. El rollo está en hacerse valer, normalmente con un par de collejas es suficiente, aunque a veces hay que arrear un poco más fuerte. ¿Que por qué estoy con ellos? Porque son unos tíos y ya está. Los respetan porque mandan y saben lo que quieren. Entiéndeme, yo tampoco es que quiera machacar por machacar, pero así es la peli de mi clase, o te espabilas o pringas, a mí ya me pasó hace dos años y no me quedaron ganas de repetir, así es que me hice amigo de Carlos y ahora soy de los que chulean. Es verdad que alguno a veces se pasa, pero bueno, siempre es mejor estar con los que dan que con los que reciben ¿no?

### ¿Por qué es una situación de violencia?

Es violencia porque Víctor y su grupo ejercen el dominio sobre sus compañeros por medio de la fuerza física (pegan, machacan, dan collejas). Es violencia porque se hacen valer por el miedo y la intimidación. Hay una diferencia de poder entre un grupo que ejerce la violencia para dominar al resto.

### ¿Por qué es una situación de violencia de género?

Es violencia de género porque está basada en la actitud agresiva masculina más gratuita y negativa. Tiene su origen en la creencia según la cual la única forma de ser valorado es imponiéndose a los demás por medio de la fuerza.

### ¿Quiénes están implicados?

Víctor y su grupo: llevan a cabo las agresiones. A Víctor hace dos años le *chulearon* y ahora ha decidido estar al lado de los que le agredieron. Su comportamiento está tipificado, ha sido víctima y se ha convertido en agresor.

Resto de compañeros de la clase: soportan las agresiones, pasan por el aro o reciben collejas.

Centro educativo, profesorado, PAS: parece que es una situación que lleva tiempo sucediendo, aunque nadie ha debido darse cuenta, nadie parece que se haya decidido a intervenir.

### ¿Qué consecuencias tiene sobre los implicados?

Víctor tuvo una mala experiencia pero ha decidido comportarse como los que le atacaron. La situación de violencia se ha desbordado en el centro educativo de tal modo que la única forma que ha encontrado para defenderse es unirse a los violentos. Víctor y su grupo han asimilado que pegar, machacar y dar collejas son comportamientos aceptables. Repetirán su comportamiento en el resto de relaciones que mantengan bien sea con su familia, pareja o entre ellos mismos. Sólo res-

petan a aquellos que se hacen valer por la fuerza, será difícil que ante un conflicto puedan aplicar el diálogo y la cooperación.

Resto del alumnado: se han acostumbrado a soportar las vejaciones, no dicen nada bien por miedo a sus compañeros o bien porque han perdido la confianza en el profesorado.

### **¿Qué podría hacerse para solucionar la situación?**

Centro educativo:

- Desde el momento que se detecta la situación transmitir al profesorado la necesidad de no tolerar ningún tipo de violencia.
- Analizar el estado del centro y ver qué cauces habrían servido para detectar antes la situación. Qué condiciones han propiciado la violencia, si de haber detectado el conflicto en fase latente no habría desembocado en la actual situación.
- Vigilar las zonas comunes, baños, patios, comedores, para evitar más agresiones.
- Reuniones individuales con los agresores para hacerles saber que su comportamiento no será aceptado.
- Recabar información entre los compañeros para apoyar a aquellos alumnos y alumnas que hayan podido recibir mayor número de agresiones.
- Si se confirman las agresiones aplicación de las medidas educativas y/o disciplinarias que se consideren oportunas.

En el aula:

- Tutorías sobre la autoafirmación y el reconocimiento de la libertad de los demás.
- Análisis de los modelos y roles masculinos y femeninos.
- Trabajar la asertividad y empatía.
- Juegos cooperativos para los recreos y aprendizaje cooperativo en el aula.

## MARISA

En mi clase ha estallado la bomba. Resulta que a una chica que se llama Marisa, la verdad es que no es de mi grupo, ni creo que de ninguno, es una chica un poco rara, no es que sea de integración, pero le falta poco, pues a esa, se ha descubierto que tres chicos la metían en el recreo en un váter y le bajaban las bragas un día sí y otro también. El caso es que de los tres chicos, hay uno que saca muy buenas notas y es así como canijo y muy mosca muerta. Precisamente, ese que se llama Mauro, resulta que se ha llevado la mayor parte de las culpas, porque según dicen era el que convencía a los otros dos, que esos sí que son unos descerebrados totales y unos camorristas. Total que se ha armado la gorda, porque lo debía saber casi toda la clase, pero claro, nadie decía nada, y ha venido el director y “toda la banda de profes” y han estado soltando una bronca de aquí te espero y han dicho que Marisa ya no volverá al instituto.

### ¿Por qué es una situación de violencia?

Hay abuso de poder, tres personas contra una, y hay intención de hacer daño.

Además de ser una situación de violencia, lo es de acoso entre iguales, tal y como se definió en el Módulo 1:

- Implica un daño físico y/o psicológico intencional hacia la víctima.
- Persiste en el tiempo.
- El agresor se siente más fuerte física y/o psicológicamente que la víctima.
- La víctima se siente más débil frente al agresor/es.
- Permanece oculta para los adultos.

### ¿Por qué es una situación de violencia de género?

Se utiliza la agresión sexual (bajar las bragas). Se reproduce con ese gesto una relación de dominio (chico) sumisión (chica) a través de la imposición de la fuerza y la ridiculización.

### ¿Quiénes están implicados?

Marisa: víctima, su perfil es el de una chica no aceptada por el resto del grupo, *rara* a decir de la narradora, es decir, con algún rasgo diferenciador que le hace destacar frente al resto y, quizás, pocas habilidades sociales para relacionarse y enfrentarse a una provocación de sus compañeros.

Agresores: hay tres. Parece que Mauro es la cabeza pensante, inteligente (o al menos saca buenas notas). También se describe como *canijo y mosca muerta*. Busca cómplices con mayor fuerza física para compensar su debilidad y como forma de protección y defensa. Los otros dos chicos se describen como los brazos ejecutores de la acción, *unos descerebrados totales y unos camorristas*. Chicos con conductas sociales agresivas que han aprendido que la violencia es la forma de hacerse respetar y relacionarse con sus iguales.

Espectadores: toda la clase. Tal y como lo describe la narradora, impera la ley del silencio, y nadie considera que esa situación debe trascender al profesorado, o temen convertirse en víctimas si lo hacen.

Profesorado: es descrito como “toda la banda de profes”, en una expresión que deja ver cierta distancia entre el alumnado y el profesorado. Cuando una situación de violencia no se detecta, se permite que continúen las agresiones, siendo mayor el daño causado en la víctima. Para detectar a tiempo es necesario observar el comportamiento del alumnado y las relaciones entre ellos. También es imprescindible mantener contacto con las familias y conocer lo mejor posible sus dinámicas.

### ¿Qué consecuencias tiene la situación sobre los implicados?

La situación es de acoso sexual producido por su grupo de iguales. Las consecuencias afectan fundamentalmente a la víctima, pero también hay efectos negativos para los que la acosan y para los espectadores. Ante un caso de acoso, la víctima pierde su autoestima y aumenta su ansiedad. Si la situación persiste puede derivar en depresión y afectar a todos los órdenes de su vida: académica, afectiva, emocional y familiar. En este caso, al tratarse de un abuso sexual, también puede perjudicar a sus futuras relaciones de pareja.

### ¿Cómo se ha solucionado la situación?

Marisa ya no va a volver al instituto. Probablemente se hayan emprendido también medidas disciplinarias contra los tres agresores, aunque la respuesta que ha trascendido y que corre de boca en boca es que Marisa ya no volverá a clase, una especie de criminalización de la víctima, se le impone a ella el castigo.

### ¿Qué más se podría haber hecho?

Para todo el centro: tutorías con medidas de información, sensibilización y prevención ante el acoso entre iguales.

Si Marisa hubiera continuado en el centro, seguir el protocolo de acoso entre iguales (Módulo I) y sus medidas de intervención:

| Medidas de intervención |                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Víctima                 | Trabajar la asertividad y la autoestima.<br>Protección contra las represalias.<br>Asesoramiento psicológico especializado (fuera del centro).                                                  |
| Agresores               | Trabajar la empatía y las técnicas de modificación de conducta.<br>Sanciones disciplinarias y/o denuncias.<br>Cambio de centro.<br>Asesoramiento psicológico especializado (fuera del centro). |
| Centro educativo        | Vigilar las zonas comunes.<br>Desarrollo de la mediación.                                                                                                                                      |
| Aula                    | Ayuda entre iguales.<br>Círculos de amigos o de calidad.<br>Sensibilización e información sobre la problemática.                                                                               |
| Familias                | Apoyo y colaboración mientras dure la intervención.<br>Asesoramiento legal (ponerles en contacto con los servicios oportunos).                                                                 |

Fuente: Módulo 1: *Convivencia entre Iguales* (2006: 120).

Entre las manifestaciones extremas de violencia de género que podemos encontrar en nuestros centros educativos se encuentran la agresión, el abuso, y el acoso sexual. Ante la gravedad de estas situaciones, cuya tolerancia debe ser cero, se hace necesaria una intervención más profunda y pautada, teniendo siempre como punto de referencia a la víctima, que debe ser cuidada con especial esmero, tratándola con la atención y la empatía que merece una persona que está sufriendo por estos motivos. Las intervenciones, como hemos podido ver en los anteriores módulos, tendrán siempre presente el evitar una escalada mayor de violencia y la utilización preferente del diálogo. Pero a estos niveles de gravedad, son necesarias también una serie de consecuencias educativas para los agresores, que pasarán desde trabajos de servicios a la comunidad, reposición del daño a las víctimas, autoformación en la diferencia de género, sanciones estipuladas en el reglamento de régimen interno, hasta el cambio de centro del agresor o agresores si la situación lo aconseja.

### 3.3.2. Plan de intervención ante una situación de violencia de género

Como otras situaciones de violencia, las que tienen que ver con el género nunca son deseables, pero no por ello van a dejar de presentarse en algún momento. Como en los dos módulos precedentes de la Guía *Cuento Contigo*, hemos dedicado el capítulo 2 al completo a la prevención con actuaciones y propuestas que afectan a la mayoría de agentes educativos (centros, familias, entorno). Abogamos por su puesta en marcha para mejorar la convivencia y reducir al menor número posible los episodios violentos.

Sin embargo, a pesar de la prevención, en las relaciones de género pueden darse situaciones de violencia, en las que también es necesaria la implicación de todos los agentes educativos para su resolución.

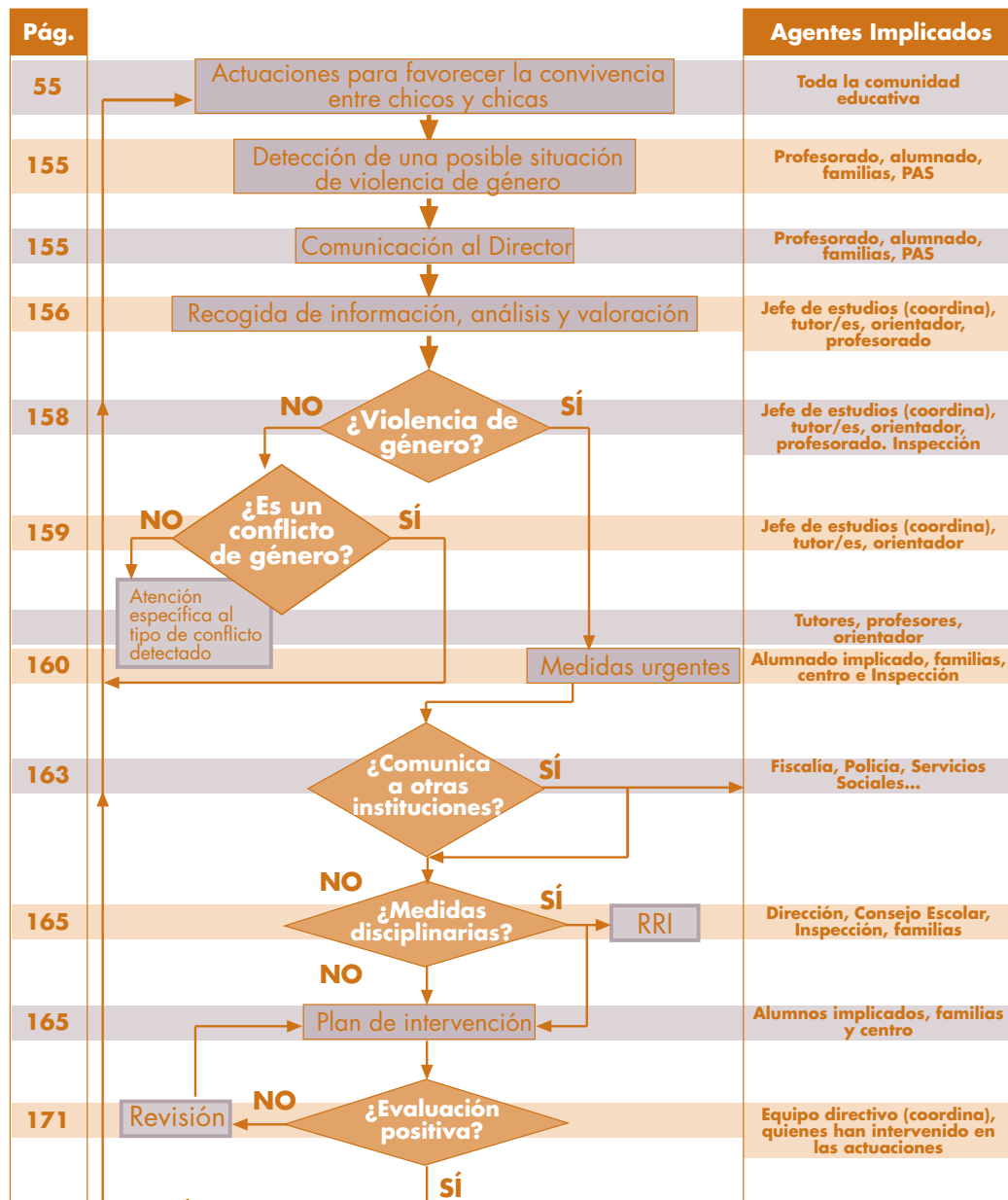
Cuando en un centro educativo se detecta o se intuye que puede haber una situación de violencia de género es preciso activar una serie de actuaciones para confirmar su existencia, su alcance y decidir las medidas que la solventen.

## Protocolo de actuación ante una situación de violencia de género

Presentamos un protocolo de actuación, en este caso para responder ante una situación de violencia de género. Como los protocolos anteriores de la Guía *Cuento Contigo* este documento pretende ser orientativo sobre los pasos y las medidas que se crean necesarios tomar. Independientemente, cada centro podrá decidir unos u otras dependiendo de sus necesidades y recursos.

## PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

Ante una situación de violencia de género



A continuación describimos los diferentes pasos del protocolo de actuación que proponemos ante una hipotética situación de violencia de género.

## **a) Actuaciones para favorecer la convivencia entre chicos y chicas**

Las propuestas y recursos para favorecer la convivencia entre chicos y chicas expuestas en el capítulo 2 están indicadas para promover las relaciones de igualdad y respeto entre los géneros.

Estas propuestas encabezan nuestro protocolo por su importancia y la conveniencia de su aplicación en diferentes momentos y situaciones que puedan presentarse en los centros educativos:

- En primer lugar pueden ponerse en marcha en cualquier momento, aunque no se haya detectado ningún conflicto. El equipo directivo del centro puede decidir adoptarlas como primer paso para facilitar las relaciones y, por tanto, prevenir la aparición de conflictos y situaciones de violencia de género.
- Ante la aparición de un conflicto o una situación de violencia de género, además de las medidas concretas que haya que destinar a los directamente implicados, la aplicación de algunas de las actuaciones para favorecer la convivencia entre chicos y chicas mejorarán las relaciones en el conjunto del centro educativo.
- Cuando se desencadene un conflicto o una situación de violencia de género, que requiera la puesta en marcha de un plan de intervención, algunas de las propuestas para favorecer la convivencia entre chicos y chicas formarán parte de dicho plan. En la revisión del citado plan de intervención se verá la validez de la aplicación de las propuestas activadas y si es necesario poner otras en marcha.

## b) Detección de una situación de violencia de género

Cualquier miembro de la comunidad educativa, alumnado, profesorado, familia o personal del centro que sospeche o tenga constancia de una situación de violencia de género, puede activar este protocolo de actuación. Los hechos se pondrán en conocimiento del tutor o tutora, profesorado, orientador del centro o al equipo directivo, según el caso y agente educativo que tenga conocimiento de la situación.

A menudo, sobre todo entre el alumnado, el temor a las represalias impide informar de los hechos, por eso es importante facilitar cauces de comunicación que permitan la confidencialidad: buzones, correo electrónico, Comisión de Convivencia.

## c) Comunicación al Director/a

La primera actuación consistirá en comunicar la situación observada al equipo directivo, en el caso de que no se haya hecho todavía, según el apartado anterior. Para ello, se propone utilizar un **modelo de registro** como el que se muestra a continuación solicitando el inicio de actuación ante una posible situación de violencia de género. La demanda de intervención será dirigida a la dirección del centro.

### SOLICITUD DE ACTUACIÓN ANTE UNA POSIBLE SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Sr./Sra. Director/a del C.P./I.E.S.

Motivo de la demanda:

Situación observada:

Fecha y Firma:

## d) Recogida de información, análisis y valoración

En este momento se trata de confirmar la existencia de la situación de violencia de género, conocer sus manifestaciones, su origen y determinar si el género es significativo en ella. El jefe de estudios coordina el proceso de recogida de información y análisis de la situación en la que se sospecha la existencia de una situación de violencia de género. Es útil que el tutor o tutores implicados y el orientador del centro colaboren también en este proceso.

Así mismo, conviene contrastar la información obtenida a través de las diversas fuentes, garantizando la confidencialidad y el respeto a los implicados, especialmente a la víctima: tutores, profesorado, familias, alumnado, personal de administración y servicios y otros agentes externos.

El director/a valorará, según la situación, la conveniencia de informar a las familias de los afectados, puesto que en este primer momento se trata de una sospecha. Para evitar actitudes alarmistas creemos conveniente recabar más información hasta que se confirme o no la situación y su alcance.

Proponemos organizar diferentes reuniones de puesta en común y contraste de la información obtenida en las que participen **todos** los agentes educativos implicados. A partir de sus conclusiones se puede determinar si estamos ante un conflicto de género o una situación de violencia.

### Instrumentos de recogida y análisis de la información

- Observación sistemática

Permite registrar datos sobre las características de la situación que estamos analizando. Conviene observar la existencia o no de factores de riesgo en relación con las situaciones de violencia de género (ver apartado 3.2.2).

Los responsables de la observación son todos los miembros de la comunidad educativa.

- Entrevistas individuales

Con las personas implicadas directamente, con el resto del alumnado, profesorado y familias.

Los responsables son el orientador, los tutores de los alumnos implicados y el Jefe de estudios. Se puede solicitar la colaboración necesaria de agentes externos como los servicios sociales, en el caso de que éstos intervengan con las familias de los alumnos implicados.

- Reuniones

El intercambio y análisis de la información obtenida se podrán realizar por medio de reuniones de reflexión entre los responsables del centro. Es conveniente recoger en un informe escrito tanto las actuaciones como las valoraciones a las que den lugar. El director se incorpora al equipo de recogida de información para participar en el análisis y valoración.

Se proponen dos tipos de reuniones con los siguientes participantes:

Reunión con tutores, orientador, profesores y jefe de estudios:

Puesta en común y contraste de la información obtenida a través de la distintas fuentes. A partir de sus conclusiones elaborarán un pronóstico inicial de la situación, que será comunicado de forma inmediata al director del centro.

Reunión con el director, jefe de estudios, tutores y orientador:

En esta reunión se analizará la información recogida y se hará una valoración inicial de la situación, determinando si hay indicios suficientes para confirmar o no la existencia de una situación de violencia de género, así como su gravedad.

- Ficha de seguimiento de una situación de violencia de género

Toda esta información puede reflejarse en un documento, en el que se recojan las actuaciones realizadas durante el proceso de detección y análisis. El tutor o tutora, en colaboración con el orientador, se responsabiliza de su elaboración. Proponemos un modelo de ficha de seguimiento que puede servir de herramienta durante todo el proceso de resolución, se confirme o no la situación de violencia de género (ver **Anexo 24**).

## e) Confirmación de una situación de violencia de género

El análisis de la situación observada permitirá confirmar o no la existencia de una situación de violencia de género. Para facilitar el análisis recordamos las características con las que hemos acotado el término de violencia de género:

- Imponer pensamientos, valores o comportamientos a través de la fuerza o el miedo.
- La constatación de asimetría de poder entre las personas implicadas.
- En el conflicto que origina la situación de violencia entran en juego los roles y estereotipos de género.
- Una intención premeditada de hacer daño, excluir e infravalorar.

En cada caso pueden confluír una o varias características, y es necesario analizar la situación en su conjunto junto al hecho en sí, para determinar su gravedad y alcance. El nivel de gravedad debe valorarse en relación con las repercusiones negativas que la situación está provocando en la víctima.

Una vez confirmada la situación de violencia de género, podemos llevar a cabo diferentes actuaciones de forma paralela: medidas urgentes, comunicación a otras instituciones, medidas disciplinarias y elaboración y puesta en marcha de un plan de intervención.

## f) Confirmación de un conflicto de género

Del análisis de la situación observada puede concluirse que no se trata de una situación de violencia, pero sí existe un **conflicto de género**, que todavía no se ha manifestado de forma violenta. Hemos definido el conflicto de género como la contraposición de intereses, necesidades o valores entre dos o más personas en la que los roles y estereotipos de género juegan un papel significativo en la percepción que tienen de sí mismas y del otro.

La confirmación de un conflicto de género llevará a la puesta en marcha de las *Propuestas para favorecer la convivencia entre chicos y chicas* en el capítulo 2 que están indicadas para prevenir la aparición de conflictos y la violencia de género. Todas estas propuestas y actividades pueden activarse en cualquier momento, no es necesario esperar a una situación manifiesta de violencia. Pueden también ser consideradas como medidas de sensibilización en las relaciones de género ya que promueven la adquisición de valores de respeto e igualdad, la cohesión de grupo y la tolerancia. Dependiendo del tipo de conflicto de género detectado se pueden aplicar aquellas actuaciones que más se ajusten a las actividades y propuestas indicadas en el apartado 2.2 *Las relaciones de género en el aula*:

- Los contenidos y materiales didácticos. El lenguaje
- La distribución de los espacios y las tareas escolares
- Las relaciones entre profesorado y alumnado
- La educación sentimental y sexual
- La dimensión corporal y los juegos
- Fomentar la ética del cuidado

Si el análisis de la información obtenida determina que **el conflicto analizado no es de género**, sino que se trata de otro tipo de conflicto, pondremos en marcha las intervenciones oportunas propuestas en los otros módulos de la Guía, según sea el conflicto detectado: entre iguales, multicultural, relación entre profesorado y alumnado.

## g) Medidas urgentes

Una de las primeras actuaciones que se deben adoptar después de la confirmación de la situación de violencia de género, si ésta se considera grave, es la aplicación de medidas urgentes.

| Medidas urgentes        |                                                                                                    |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Alumnado</b>         | Apoyo y protección a la víctima.<br>Entrevistas individuales con víctima y agresor.                |
| <b>Centro educativo</b> | Reacción firme ante la violencia de género y la discriminación.<br>Vigilar las zonas comunes.      |
| <b>Aula</b>             | Informar y pedir apoyo a los compañeros y compañeras.                                              |
| <b>Familias</b>         | Entrevista y apoyo a las familias para informarles de las actuaciones y solicitar su colaboración. |
| <b>Inspección</b>       | Informar del hecho a Inspección Educativa.                                                         |

### Alumnado

#### – Apoyo y protección a las víctimas

La actuación más urgente que se lleva a cabo cuando se detecta una situación de violencia de género es garantizar la protección de la o las víctimas, si las hubiera. Habrá que activar los mecanismos para que no se produzcan nuevas agresiones y vigilar de cerca los encuentros entre los implicados. Si se teme que la integridad física pueda estar amenazada y que la agresión pueda ocurrir fuera del centro, es conveniente poner sobre aviso a las familias y a los agentes de seguridad del barrio.

#### – Entrevista a la víctima

La víctima o víctimas suelen estar atemorizados, seguramente han recibido amenazas de más agresiones si cuentan la situación. Por lo tanto, cualquier interven-

ción debe realizarse con la máxima discreción para no crear más tensión. Si las víctimas no se sienten protegidas, es fácil que oculten lo que pasa. Hay que tranquilizarles y buscar un lugar discreto para hablar. La persona que realice la entrevista debería ser aquella en la que la víctima tenga mayor confianza.

La entrevista nos permitirá conocer los hechos, los sentimientos que le producen y las posibles repercusiones. Sirve también para proponerle actividades para afrontar conflictos, defender sus derechos, y ver su disponibilidad hacia ellas. A lo largo de la entrevista hay que tener mucho cuidado de no provocarles sentimientos de incapacidad ni culpabilidad.

#### – Entrevista al agresor

Cuando se tiene conocimiento de una situación de violencia de género hay que hablar inmediatamente con el posible agresor. Si son varios, es aconsejable entrevistarlos por separado, sin que medie tiempo y evitando la comunicación entre ellos.

El primer objetivo de la entrevista es que reciban el mensaje claro que desde el centro educativo no se va a permitir ningún tipo de violencia. Hacerles saber que se está incumpliendo el reglamento del centro de forma grave y que su comportamiento es motivo de sanción o de denuncia. Al alumno y a su familia se les informará en todo momento de las actuaciones realizadas (si el hecho ha sido motivo de denuncia a la Fiscalía u otras instituciones). El agresor normalmente negará los hechos, les quitará importancia y presentará a la víctima como provocadora de la situación.

La entrevista analizará las repercusiones en la víctima y las posibles causas que provocan el comportamiento del agresor: visión estereotipada y prejuicios hacia el otro sexo, actitudes sexistas, etc. Si hay varios agresores, después de hablar con cada uno de ellos, es conveniente reunirlos en grupo para comunicarles que no se tolerará ninguna agresión más y que se aplicarán las sanciones oportunas. Para el profesorado será más fácil llegar a acuerdos con los agresores si previamente se han puesto en práctica en el centro y en el aula normas para favorecer la Coeducación.

## Centro educativo

- Reacción firme ante la violencia de género y la discriminación.

En la reunión del claustro se informará de la situación detectada de violencia de género y se acordará la necesidad de que el conjunto del profesorado reaccione firmemente ante cualquier acto de violencia por razón de género.

- Vigilancia de zonas comunes

Desde la confirmación de la situación de violencia de género y durante todo el tiempo que dure la intervención hay que extremar la vigilancia de los lugares de riesgo. La presencia de adultos reduce las situaciones de tensión y conflicto.

Las zonas de riesgo son la entrada y salida del colegio; el comedor y la cafetería; el recreo y los pasillos en los cambios de clase; los baños y vestuarios; el aula y las salidas extraescolares.

## Aula

- Informar y pedir el apoyo de los compañeros

Una de las medidas para sensibilizar y prevenir las situaciones de violencia de género es facilitar el conocimiento mutuo y las relaciones interpersonales entre el alumnado. Describir el sexismo e identificar aquellas actitudes discriminatorias que perjudican a chicas y chicos. Si no se ha trabajado con el grupo clase las relaciones de género, es un buen momento para comenzar.

Si la víctima tiene uno o varios compañeros cercanos, el tutor, profesor u orientador pueden hablar con ellos para informarles y pedirles que le acompañen y muestren su apoyo. En los primeros momentos del incidente, sentir el apoyo del mayor número posible de personas es muy importante para que los afectados se sientan protegidos y su recuperación sea más rápida.

## Familias

- Entrevista y apoyo a las familias para informarles de las actuaciones y solicitar su colaboración

Tanto la familia de la víctima como la del agresor deben conocer la situación y estar informadas de todas las actuaciones que el centro educativo adopte. En este primer momento, el objetivo es tranquilizar y hacerles saber que el centro tomará medidas para que la situación no vuelva a repetirse en sus instalaciones. Se pedirá su colaboración para las medidas que se adopten en el plan de intervención, resaltando la necesidad de que tanto la familia como el centro trabajen en la misma dirección. Si es necesario, se buscará apoyo externo (Sanidad, Servicios Sociales).

## Inspección Educativa

Dentro del actual Plan de Convivencia escolar en Aragón se contempla, entre otras actuaciones, el seguimiento de la respuesta educativa de los centros respecto de la convivencia escolar y la resolución de conflictos, por parte de Inspección Educativa. Por ello, el centro educativo puede valorar la conveniencia de comunicar la situación de violencia de género a Inspección Educativa, solicitando su intervención. En el **Anexo 24** hacemos una propuesta de ficha de comunicación de la situación de violencia de género a Inspección.

## h) Comunicación a otras instituciones

En los casos más graves de violencia de género pueden darse situaciones que trasciendan la competencia educativa. Aunque lo mejor es que el centro pueda resolver por sí mismo estas situaciones desde sus propios mecanismos y a través de medidas educativas y sancionadoras, esto no siempre es posible. Cuando los órganos competentes del centro sienten que no pueden abordar el problema (declaraciones contradictorias, negación del problema por una de las partes, bloqueo de la situación) es necesario solicitar ayuda externa y poner los hechos en conoci-

miento de los servicios competentes: Policía Nacional o Local, Guardia Civil, Fiscalía de Menores y Servicios Sociales.

Tanto la Policía Nacional como la Guardia Civil disponen de unidades especializadas en la intervención con menores (GRUME y EMUME respectivamente).

Éstas pueden intervenir cuando es necesario detener una agresión de manera inmediata, para identificar el hecho, tomar declaración a los implicados e iniciar el proceso de investigación. Siempre que hay un menor implicado la Policía remite a la Fiscalía de Menores la información recogida.

La Fiscalía de Menores será la responsable de dirigir la investigación para conocer mejor las circunstancias del suceso, y tomar la decisión acerca de la necesidad de apertura o no de expediente y de la judicialización del mismo.

El Juzgado de Menores interviene a petición del Ministerio Fiscal, a fin de garantizar los derechos constitucionales y dictar sentencia sobre la propuesta que el Fiscal le presenta. El marco jurídico en el que basan sus actuaciones es el de la Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal del Menor. Ésta delimita las situaciones en las que la conducta de un menor puede ser tipificada como delito o falta y las consecuencias que de ésta pueden derivarse.

Hay que tener en cuenta que el espíritu de esta ley es sancionador-educativo y que la aplicación de sus medidas siempre buscará subsanar las dificultades psicológicas, educativas y sociales que los menores implicados en un hecho de este tipo puedan tener. No comunicar la situación puede llevar a mantener una situación de riesgo.

Otro aspecto que debemos considerar es que la conducta violenta continuada de un adolescente puede ser consecuencia de otra violencia ejercida sobre él, en el contexto familiar u otros, pudiendo alertarnos de un posible maltrato intrafamiliar.

En este caso adquiere gran importancia la labor de asesoramiento que prestan los Servicios Sociales Comunitarios, presentes en todos los barrios y localidades. Es

recomendable tomar contacto con ellos, puesto que podrán orientar sobre los pasos que hay que llevar a cabo.

También es conveniente contar con recursos específicos en el abordaje de la violencia de género que existen en el entorno, como los organismos de igualdad (Instituto Aragonés de la Mujer, Centros Comarcales, Casa de la Mujer), tal y como hemos visto en el capítulo 2.

## i) Medidas disciplinarias

Cuando la situación se resuelve en el centro educativo, la parte sancionadora se regula a través del **Reglamento de Régimen Interno**. Si entre las medidas que se van a adoptar figura la apertura de expediente disciplinario hay que seguir el procedimiento que para el mismo se establece en el Real Decreto de derechos y deberes de los alumnos. El equipo directivo es el responsable de la custodia de los Informes.

Tanto si la situación de violencia de género se resuelve dentro o fuera del centro, los agentes implicados que deben conocer la situación son: consejo escolar, instructor de expediente, inspección educativa, familias y alumnos implicados.

## j) Plan de intervención ante una situación de violencia de género

Una vez puestas en marcha las medidas urgentes y disciplinarias, si fuera preciso, el jefe de estudios, el orientador y los tutores de los alumnos implicados, diseñarán y consensuarán un plan de intervención. Resulta conveniente para garantizar su cumplimiento que sea, a su vez, consensuado con las familias y alumnado, demandando su colaboración. Tomando como referentes la situación particular de violencia manifestada y los recursos con los que cuenta el centro, se seleccionaran las medidas de intervención que se consideren más efectivas.

La coordinación del plan de intervención corresponde al jefe de estudios, que será apoyado por el orientador, los tutores, y el profesorado de los alumnos implicados. En el plan se incluirán los objetivos, las medidas de intervención con los alumnos afectados, sus familias y el centro, así como su evaluación y seguimiento.

## j.1) Objetivos del Plan de Intervención

El análisis, la valoración y el alcance de la situación de violencia de género manifestada proporcionarán la información necesaria para guiar el establecimiento de los objetivos del plan de intervención.

Objetivos generales del Plan:

- Activar los mecanismos necesarios para dar solución a la problemática concreta. La comunidad educativa manifiesta que ningún acto violento es aceptable ni tolerado.
- Determinar y coordinar las actuaciones que se van a realizar con todos los implicados.

Objetivos específicos del Plan:

- Impedir que continúe la violencia, habilitando sistemas de protección para las víctimas.
- Determinar las responsabilidades del alumnado, familias y personal del centro educativo en cada una de las acciones previstas en el plan de intervención.
- Organizar los recursos necesarios para poner en marcha las medidas de intervención.
- Temporalizar las medidas.
- Planificar la evaluación del plan de intervención, valorando de manera continua la idoneidad de las medidas puestas en marcha. Esta evaluación sistemática facilitará la propuesta de cambios que se deben realizar en la intervención ante la situación de violencia de género.

## j.2) Medidas de intervención

A través del análisis de los casos prácticos expuestos en el apartado 3.3.1 se pueden valorar algunas de las propuestas que pueden aplicarse en las situaciones de violencia de género. Además el Plan de Intervención debería incluir las siguientes medidas:

| Medidas de intervención |                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Alumnado</b>         | Trabajar la autoestima, el autoconcepto y la asertividad con la víctima.<br>Trabajar la empatía y la formación en Derechos Humanos con el agresor.<br>Aplicar la técnica de Resolución de conflictos.                         |
| <b>Aula</b>             | Sociograma.<br>Tutorías sobre el reconocimiento de los derechos y libertades de los demás.<br>Actividades de cohesión grupal en el aula y en el patio de recreo.<br>Dedicar tiempo y espacio para desarrollar la Coeducación. |
| <b>Centro educativo</b> | Vigilar las zonas comunes.<br>Seleccionar algunas de las propuestas para favorecer la relación entre chicos y chicas del capítulo 2.                                                                                          |
| <b>Familias</b>         | Apoyo y colaboración mientras dure la intervención.                                                                                                                                                                           |

### Alumnado

- Trabajar con la víctima la autoestima, el autoconcepto y la asertividad

La **autoestima** y el **autoconcepto** son aspectos fundamentales para lograr la recuperación de la víctima.

Los objetivos que se deben perseguir son los siguientes:

- Conseguir una valoración positiva de sí mismo.
- Eliminar la percepción de inferioridad respecto al agresor.

La **asertividad** persigue los siguientes objetivos:

- Establecer una distancia afectiva y emocional respecto del agresor o grupo de agresores.
- Defender la intimidad de las víctimas y su derecho a no ser molestados.

Trabajar la asertividad debería incluir al menos estos ejercicios:

- Ejercicios de autoafirmación en los que eviten definirse de manera negativa.
- Ejercicios para aprender a decir no.
  - Trabajar con el agresor la empatía y la formación en Derechos Humanos.

Objetivo: Restablecer la sensibilidad emocional y afectiva hacia sí mismos y hacia los demás.

La empatía es la capacidad de apreciar los sentimientos y emociones del otro. Se desarrolla desde una edad muy temprana. La empatía se coarta y es más difícil de reeducar cuando en el entorno del alumno hay sexismo, estereotipos y discriminación de género.

Trabajar la empatía debe incluir:

- Ejercicios que contemplen el reconocimiento de los demás como seres con sentimientos y emociones.
- Reconocer al otro como un semejante, dotado de igualdad de derechos y deberes.
- Reconocer emociones y sentimientos comunes.
- Aprender a manifestar que cada persona necesita ser aceptada por su grupo de iguales.

– Aplicar la técnica de Resolución de Conflictos

Objetivos:

- Aprender a solucionar un conflicto poniendo en práctica las habilidades sociales de los implicados.
- Saber expresar los sentimientos para fomentar la empatía en el agresor y la autoestima en la víctima.

Cuando la situación se haya calmado y se pueda trabajar de forma conjunta con los implicados, aplicar la técnica de Resolución de conflictos. En Módulo 2 de la Guía *Cuento Contigo* proponemos una técnica de resolución de conflictos que puede aplicarse en las situaciones de violencia de género.

## Aula

– Sociograma

En el grupo clase es útil aplicar un sociograma (puede utilizarse el modelo que exponemos en **Anexo 5**). Del resultado del mismo observaremos las relaciones del aula para determinar los apoyos que tienen los alumnos y alumnas implicados. Al conocer el grado de relación que tiene la víctima podemos solicitar a sus compañeros que se muestren cercanos y les acompañen para evitar enfrentamientos. También al conocer el grado de relación de los que agreden y los apoyos con los que cuentan nos permitirá la aplicación de unas u otra medidas de intervención.

– Tutorías sobre el reconocimiento de los derechos y libertades de los demás

Los programas de intervención y prevención de la violencia de género suelen encontrar mayor acogida entre las chicas que entre los chicos. Algunos adolescentes los perciben como una amenaza hacia su masculinidad. Para superar estas dificultades y lograr su plena eficacia, M<sup>º</sup> José Díaz Aguado propone *combinar una metodología que incluya la violencia de género y su conexión con el sexismo, pero que esté inserta dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos* (2002:14). Hacerlo así facilita la comprensión como un problema

de mayor calado ya que nos afecta a todas y todos, puesto que pone en peligro el grado de justicia necesario para que se respeten los derechos de cada persona.

- Actividades de cohesión grupal en el aula y en el patio de recreo

Todas aquellas actividades que permitan la relación y el conocimiento entre el alumnado facilitarán la convivencia. Desde principio de curso pueden realizarse dinámicas de grupos para favorecer la cohesión grupal en el aula. En el apartado 2.2.8 *Orientaciones Metodológicas* recogemos varias propuestas para mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado. También en anexos hay propuestas para facilitar la cohesión grupal en el patio de recreo (ver **Anexo 14**).

- Dedicar tiempo y espacio para desarrollar la Coeducación en el aula

Seleccionar para desarrollar en el grupo clase las actividades para favorecer la convivencia entre chicos y chicas del apartado 2.2. *Las relaciones de género en el aula*. Estas propuestas están indicadas para prevenir la violencia de género. Entre todas ellas, se pueden seleccionar aquellas que tengan más relación con el tipo de violencia manifestado. Para trabajar la Coeducación en el aula hemos expuesto los siguientes contenidos:

- Los contenidos y materiales didácticos. El lenguaje
- La distribución de los espacios y las tareas escolares
- Las relaciones entre profesorado y alumnado
- La educación sentimental y sexual
- La dimensión corporal y los juegos
- Fomentar de la ética del cuidado

### **Centro educativo**

- Vigilar las zonas comunes (apartado similar al desarrollado en medidas urgentes).
- Seleccionar algunas de las propuestas para favorecer la convivencia entre chicos y chicas del capítulo 2.

Las propuestas y recursos del capítulo 2 están indicadas para prevenir los conflictos y la violencia de género. Si desde el centro educativo no se ha tomado ninguna medida para favorecer las relaciones de género, este puede ser un buen momento para empezar.

## **Familias**

- Apoyo y colaboración con las familias mientras dure la intervención

Si la situación no es muy grave y se percibe que se puede realizar una reunión conjunta lo apropiado es convocar a las familias de los alumnos implicados. El objetivo es analizar la situación y consensuar un plan de intervención para solucionar la situación.

Mientras dure la intervención será conveniente mantener reuniones periódicas y contacto telefónico entre centro y familias para evaluar la intervención e intercambiar información.

## **j.3) Evaluación y seguimiento de la Intervención ante una situación de violencia de género**

La puesta en marcha del plan de intervención ante una situación de violencia de género requiere llevar a cabo una evaluación continua y sistemática, que nos permita conocer la evolución de la situación detectada y la eficacia de las medidas adoptadas.

## **Responsables de la evaluación del Plan**

Todos los miembros educativos que han intervenido en las actuaciones realizadas, participan en el proceso evaluador de la intervención ante la situación de violencia de género y en el posterior seguimiento. El proceso de evaluación lo coordinará el equipo directivo con el asesoramiento del orientador/a, determinando los medios y temporalizando las actuaciones de evaluación.

Los **objetivos** de la evaluación serán:

- Conocer la situación de partida:
  - Detectar y analizar la situación.
  - Conocer el grado de implicación en relación al género que tienen el conjunto de los agentes educativos.
  - Identificar las dificultades para desarrollar actividades de fomento de las relaciones entre chicos y chicas en el centro educativo.
- Valorar la secuencia y temporalidad de las intervenciones que se están realizando.
- Detectar las dificultades que surgen en la puesta en marcha del protocolo de actuación para introducir las modificaciones necesarias.
- Revisar y replantear el plan de intervención, de acuerdo con la evolución de la situación de violencia de género en la que se ha intervenido.

## **Técnicas para la evaluación**

### **a) Técnicas de recogida de información**

La evaluación se basa en la recogida de información. El equipo que coordina el plan de intervención debe determinar los procedimientos de evaluación que se utilizarán. Para el modelo que planteamos desde esta Guía destacamos las siguientes:

- Técnicas de observación: observación directa e indirecta de la conducta de los implicados, especialmente en las zonas de riesgo.
- Técnicas de entrevista:
  - Las entrevistas son de gran valor para obtener información sobre la opinión, actitudes, motivaciones, logros y dificultades de los alumnos implicados y sus familias.
  - Es preciso organizar reuniones periódicas de coordinación de los profesionales implicados, con la frecuencia necesaria según el caso, para analizar y valorar la evolución de la situación.

- Técnicas de discusión grupal: entre otras, sesiones de tutoría, reuniones con las familias, reuniones con el alumnado y sesiones de coordinación e intercambio de información entre los agentes educativos implicados. Las sesiones de intercambio de información periódicas permiten la revisión continua de los objetivos, actividades y recursos activados para resolver la situación de violencia de género.

#### b) Técnicas de análisis de la información

El análisis y la interpretación de la información, requiere el uso de técnicas que ayuden a validar la información obtenida y garantizar la objetividad. A continuación, destacamos aquellas cuya utilización resulta relevante al evaluar el plan de intervención:

- La Triangulación de las fuentes, que hace referencia a la recogida de información de diversa procedencia: profesorado, tutor, orientador, equipo directivo, familias y alumnado. Permite contrastar los diferentes puntos de vista y captar más información relevante.
- La Triangulación temporal, que supone la evaluación en diferentes momentos y circunstancias.
- La Triangulación espacial o evaluación en diferentes lugares: zonas de riesgo, dentro del aula, fuera del centro, etc.
- La Triangulación de evaluadores, ya que todos los agentes educativos implicados en la situación de violencia de género participan en la evaluación.
- En ocasiones, utilizaremos la autoevaluación (del alumnado principalmente) y la coevaluación (reuniones conjuntas con los alumnos implicados, por ejemplo).

### j.4) Seguimiento de los alumnos implicados

Una vez superada la situación de violencia de género, el seguimiento de los alumnos implicados se realizará durante su permanencia en el centro, revisando su situación al menos en los cambios de curso. En el cambio de centro, si se considera oportuno, puede elaborarse un informe para el jefe de estudios.

## k) Evaluación positiva

Cuando del análisis de la evaluación se obtenga la confirmación de que la situación de violencia de género está canalizada, se dejará constancia documental de la misma que pueda servir para posteriores intervenciones (ver ficha del **Anexo 25**).

Después de la evaluación positiva es un buen momento para que el centro educativo revise las actuaciones que desarrolla para favorecer las relaciones de género y la Coeducación. En este sentido, puede encontrar pautas y propuestas de actuación para favorecer la convivencia y prevenir la violencia de género en el capítulo 2 de este módulo.

## **4. MATERIALES DE TRABAJO Y ANEXOS**

## Relación de anexos

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO 1: La igualdad de género en la LOE.                                          | 177 |
| ANEXO 2: Ideas y actuaciones del profesorado ante las relaciones de género.        | 181 |
| ANEXO 3: Modelo de carta.                                                          | 188 |
| ANEXO 4: Sociograma.                                                               | 189 |
| ANEXO 5: La diferencia sexual en imágenes.                                         | 191 |
| ANEXO 6: Lo mejor de ser chico, lo mejor de ser chica.                             | 192 |
| ANEXO 7: Escucha activa tres a tres.                                               | 194 |
| ANEXO 8: Androcentrismo y sexismo en los libros de texto.                          | 196 |
| ANEXO 9: Mujeres que dirigen naciones.                                             | 199 |
| ANEXO 10: La mujer invisible.                                                      | 202 |
| ANEXO 11: Vamos a votar la ley Sálica.                                             | 209 |
| ANEXO 12: Propuesta para evitar el sexismo en el lenguaje.                         | 213 |
| ANEXO 13: Definiciones del diccionario de la Real Academia Española.               | 216 |
| ANEXO 14: Organización del patio de recreo.                                        | 218 |
| ANEXO 15: Historias de amor: ficticias, reales, mi historia ideal.                 | 219 |
| ANEXO 16: Ni todos los príncipes son azules, ni todas las princesas son dulces.    | 221 |
| ANEXO 17: Escucha lo que estás oyendo.                                             | 225 |
| ANEXO 18: Me veo por dentro y por fuera.                                           | 228 |
| ANEXO 19: Dime qué comes y te diré donde se te queda.                              | 231 |
| ANEXO 20: ¡Transforma los objetos!                                                 | 235 |
| ANEXO 21: Estoy a gusto en casa cuando ...                                         | 236 |
| ANEXO 22: Las alquimistas y el baño maría.                                         | 238 |
| ANEXO 23: El cine y la Coeducación.                                                | 241 |
| ANEXO 24: Modelo de comunicación de la situación detectada a Inspección Educativa. | 247 |
| ANEXO 25: Ficha de seguimiento de una situación de violencia de género.            | 248 |

# ANEXO 1: La igualdad de género en la LOE

**Fuente:** elaboración propia.

En este anexo recogemos varios extractos de la LOE en los que se aborda el tema de género en los centros educativos.

**LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4-05-06.**

**Preámbulo** (...) Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los **derechos y libertades fundamentales y de la igualdad** efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (...).

(...) Finalmente, se hace referencia al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de **violencia de género**, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al **fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres** (...).

## **CAPÍTULO I. Principios y fines de la educación**

### **Artículo 1. Principios.**

b) La equidad, que garantice la **igualdad de oportunidades**, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

l) El desarrollo de la **igualdad de derechos y oportunidades** y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

**Artículo 2. Fines.**

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades del alumnado.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la **igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres** y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

**Artículo 17. Objetivos de la educación primaria.**

- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, **la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres** y la no discriminación de personas con discapacidad.

**Artículo 18. Organización.**

- 3. En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a **la igualdad entre hombres y mujeres**.

**CAPÍTULO III. Educación secundaria obligatoria****Artículo 23. Objetivos.**

- c) Valorar y respetar **la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos**. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los **comportamientos sexistas** y resolver pacíficamente los conflictos.

**Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero.**

- 3. En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la **igualdad entre hombres y mujeres**.

**Artículo 25. Organización del cuarto curso.**

4. En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la **igualdad entre hombres y mujeres**.

**CAPÍTULO III. Formación del profesorado****Artículo 102. Formación permanente.**

2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de **igualdad** en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

**CAPÍTULO III. Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos****SECCIÓN PRIMERA. CONSEJO ESCOLAR****Artículo 126. Composición del Consejo Escolar.**

2. Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la **igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres**.

**Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar.**

g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la **igualdad entre hombres y mujeres** y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

**CAPÍTULO II. Inspección educativa****Artículo 151. Funciones de la inspección educativa.**

e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la **igualdad real entre hombres y mujeres**.

**Disposición adicional cuarta. Libros de texto y materiales curriculares**

2. La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de **Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

**Disposición adicional vigesimoprimera. Cambios de centro derivados de actos de violencia**

Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de **violencia de género** o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos.

**Disposición adicional vigesimosexta. Fomento igualdad efectiva entre hombres y mujeres**

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomento de la **igualdad efectiva entre hombres y mujeres**, los centros que desarrollen el principio de Coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.

## ANEXO 2: Ideas y Actuaciones del profesorado ante las relaciones de género

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Valorar los conocimientos propios sobre convivencia y relaciones de género.
- Averiguar la implicación que tiene cada uno respecto a este tema.
- Fomentar la reflexión sobre la importancia de interiorizar y tratar estas cuestiones.
- Servir de inicio a futuras propuestas de trabajo.

**Dirigido a:** profesorado de Primaria y Secundaria.

**Duración:** varias sesiones. Dependerá del seguimiento y evaluación que se realicen.

**Material:** cuestionarios I y II

**Metodología:** se puede actuar con diferentes grados de intervención. A mayor nivel (IV), mayor implicación en tiempo y esfuerzo y mejores resultados; a menor nivel (I), mayor agilidad y menos profundidad.

**NIVEL I:** el profesor o profesora que desea realizar un acercamiento a las relaciones de género, realiza una autoevaluación de su currículum oculto, utilizando el cuestionario I

**NIVEL II:** el equipo directivo entrega una fotocopia del cuestionario II a cada profesor al comienzo de curso, para que reflexione y tome las medidas individuales que considere oportunas.

**NIVEL III:** el equipo directivo entrega una fotocopia del cuestionario II a cada profesor al comienzo de curso para que la rellene. Al poco tiempo las recoge, analiza, valora, incorpora las conclusiones y propuestas a los documentos oficiales del centro, y pide a los profesores que hagan lo propio en sus proyectos educativos de etapa y programaciones de aula.

**NIVEL IV:**

1. El equipo directivo entrega una fotocopia del cuestionario II a cada profesor al comienzo de curso y les pide que la rellenen de forma anónima para reflexionar sobre ella en el primer Claustro.
2. Durante el Claustro inicial de curso realiza una introducción al tema de la Coeducación, basándose en sus conocimientos, en la información del capítulo 1, en el Anexo 1 sobre la L.O.E. haciendo hincapié en la necesidad de valorar más este tema, de incluirlo en todas las programaciones, así como de aplicar en el aula alguna de las propuestas del capítulo 2. Posteriormente da la palabra a quien quiera intervenir y finalmente recoge las fichas.
3. Valoración y análisis del cuestionarios por el equipo directivo o por un equipo de trabajo que se designe como responsable del tema.
4. Con los resultados de la valoración y el análisis, el equipo directivo propone al claustro de profesores las medidas coeducativas que considere oportunas. En cada trimestre se evalúan las acciones que se han llevado a cabo, bien en reunión monográfica, bien formando parte de una reunión con otros temas.
5. Al finalizar el curso, se realiza una valoración de las medidas llevadas a cabo por el conjunto del profesorado y se realizan propuestas de mejora. El equipo directivo, durante la celebración del Claustro final de curso, informa sobre las acciones llevadas a cabo y las propuestas de mejora para ponerlas en práctica el siguiente curso.

## CUESTIONARIO I:

### Mi currículum oculto y el género

Este es un autocuestionario de administración personal que tiene por objetivo analizar nuestro comportamiento como maestros y maestras, profesores y profesoras en relación con el alumnado y que determina una forma de currículum oculto percibido por nuestros alumnos y alumnas.

Responde con sinceridad a las cuestiones según estés muy de acuerdo (5) o muy en desacuerdo (0).

|                                                                                                                                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1. Valoro el trabajo realizado o la actitud independiente de que sea chica o chico.                                                   |   |   |   |   |   |   |
| 2. Pienso que los chicos y las chicas, si se esfuerzan igual, pueden obtener los mismos resultados académicos.                        |   |   |   |   |   |   |
| 3. Reconozco por igual las actitudes y comportamientos de mis alumnos y alumnas.                                                      |   |   |   |   |   |   |
| 4. En los ejemplos que utilizo en clase procuro referirme de igual modo a mujeres y a hombres.                                        |   |   |   |   |   |   |
| 5. Cuando me refiero a hombres o mujeres destaco sus cualidades y no su apariencia física en relación con su género.                  |   |   |   |   |   |   |
| 6. Habitualmente no uso palabras despectivas referidas al género femenino como <i>nenaza</i> , <i>coñazo</i> ...                      |   |   |   |   |   |   |
| 7. Evito referirme a chicos o chicas en función de estereotipos de género ( <i>las chicas son dóciles, los chicos son brutos</i> ...) |   |   |   |   |   |   |
| 8. No desprecio comportamientos más habituales en las chicas como el juego de la goma.                                                |   |   |   |   |   |   |
| 9. Cuando realizo un encargo a un/a alumno/a no tengo en cuenta si es chico o chica.                                                  |   |   |   |   |   |   |
| 10. Procuro que el alumnado pueda realizar las mismas actividades en el recreo o las salidas sin fijarme en el género.                |   |   |   |   |   |   |
| 11. Pienso que los líderes suelen ser chicos.                                                                                         |   |   |   |   |   |   |
| 12. Creo que las profesoras tienen menor autoridad.                                                                                   |   |   |   |   |   |   |

**TOTAL:**

Sería deseable obtener una puntuación entre 40 y 50.

## CUESTIONARIO II

### Ideas y Actuaciones del profesorado ante las relaciones de género

Este cuestionario es anónimo, responde con sinceridad.

Incluye una serie de cuestiones relacionadas con la Coeducación. Los objetivos son reflexionar sobre este tema y, en segunda instancia, tomar las decisiones actitudinales (individuales y/o grupales) al respecto que se consideren adecuadas.

Gracias por tu participación.

**Etapas:** Primaria / Secundaria

**Sexo:** Hombre / Mujer

#### I. Ideas sobre género

##### En el caso de que uno de los padres deba reducir su jornada laboral para cuidar de los hijos

Debe ser la madre ☐

Debe ser el padre ☐

Puede hacerlo cualquiera de los dos ☐

##### Relación mujer-hombre

El hombre debe tener más poder sobre la mujer ☐

La mujer debe tener más poder sobre el hombre ☐

Las relaciones entre hombre y mujer deben estar basadas en la igualdad ☐

##### Agresividad y violencia del ser humano

El ser humano es violento por naturaleza ☐

La violencia se aprende y se puede evitar ☐

##### Los trabajos

Algunos trabajos son más propios de la mujer ☐

Actualmente algunos trabajos son más propios del hombre ☐

Cualquiera puede desempeñar cualquier tipo de trabajo ☐

##### Si en mi pareja ha habido que reducir la jornada laboral para cuidar a los hijos

La mujer ha reducido su jornada laboral ☐

El hombre ha reducido su jornada laboral ☐

Hemos reducido la jornada laboral por igual ☐

|                                                                                                                     |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Si en mi casa hay un conflicto</b>                                                                               |  |
| Lo soluciono hablando                                                                                               |  |
| Lo soluciono con cierta agresividad (discutiendo, gritando...)                                                      |  |
| Lo evito                                                                                                            |  |
| <b>II. Actuaciones en las relaciones de género en los centros</b>                                                   |  |
| <b>Cuando alguien invade la intimidad de un alumno (tocamientos, relaciones afectivas, intimidación sexual...)</b>  |  |
| Prefiero no darme por enterado/a                                                                                    |  |
| Intento ayudarlo a que domine la situación                                                                          |  |
| Le enseño la forma de devolverle el daño                                                                            |  |
| No he observado este caso                                                                                           |  |
| <b>Cuándo alguien invade la intimidad de una alumna (tocamientos, relaciones afectivas, intimidación sexual...)</b> |  |
| Prefiero no darme por enterado/a                                                                                    |  |
| Intento ayudarlo a que domine la situación                                                                          |  |
| Le enseño la forma de devolverle el daño                                                                            |  |
| No he observado este caso                                                                                           |  |
| <b>Pienso que interactúo</b>                                                                                        |  |
| Más con los chicos que con las chicas                                                                               |  |
| Más con las chicas que con los chicos                                                                               |  |
| Aproximadamente lo mismo                                                                                            |  |
| <b>Cuando utilizo materiales didácticos</b>                                                                         |  |
| Explico los temas tal como lo proponen las editoriales, sin tener en cuenta qué tratamiento dan al género           |  |
| Trato de incluir por igual a hombres y mujeres en las explicaciones y para ello introduzco cambios si es preciso    |  |
| <b>Al observar un acto de poder de una persona sobre otra</b>                                                       |  |
| Permito que resuelvan solos sus diferencias                                                                         |  |
| Intervengo para que la persona agredida pueda controlar la situación                                                |  |
| No permito que en mi presencia se den acciones de este estilo                                                       |  |
| <b>Si en clase me doy cuenta de que hay una niña aislada</b>                                                        |  |
| Hablo con ella para que evite separarse de los demás                                                                |  |
| La apoyo para que sea ella misma la que se acerque a los demás                                                      |  |
| Hablo con un grupo de compañeras/os para que la integren en su grupo                                                |  |
| No hago nada                                                                                                        |  |
| Otras acciones:.....                                                                                                |  |

|                                                                                                                                            |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Si en clase me doy cuenta de que hay un niño aislado</b>                                                                                |  |
| Hablo con él para que evite separarse de los demás                                                                                         |  |
| Le apoyo para que sea él mismo el que se acerque a los demás                                                                               |  |
| Hablo con un grupo de compañeros/as para que lo integren en su grupo                                                                       |  |
| No hago nada                                                                                                                               |  |
| Otras acciones:.....                                                                                                                       |  |
| <b>Cuando tengo que encomendar un tarea a un alumno o alumna</b>                                                                           |  |
| Encomiendo a los alumnos tareas más físicas (cargar peso, etc.) y a las alumnas tareas que exijan menos esfuerzo (borrar la pizarra, etc.) |  |
| Encomiendo todo tipo de tareas por igual a ambos sexos                                                                                     |  |
| <b>He observado que hay una niña que se valora muy por debajo de lo normal</b>                                                             |  |
| Provoco situaciones en clase para que tenga éxito                                                                                          |  |
| La comparo con otras niñas y niños para hacerle ver que se infravalora                                                                     |  |
| La coloco en clase en un lugar preferente para reconocer lo que vale                                                                       |  |
| No hago nada                                                                                                                               |  |
| Otras:.....                                                                                                                                |  |
| <b>He observado que hay un niño que se valora muy por debajo de lo normal</b>                                                              |  |
| Provoco situaciones en clase para que tenga éxito                                                                                          |  |
| La comparo con otros niños y niñas y para hacerle ver que se infravalora                                                                   |  |
| La coloco en clase en un lugar preferente para reconocer lo que vale                                                                       |  |
| No hago nada                                                                                                                               |  |
| Otras:.....                                                                                                                                |  |
| <b>En mis programaciones didácticas</b>                                                                                                    |  |
| Incluyo aportaciones de la mujer a la ciencia, cultura, arte.                                                                              |  |
| No incluyo en mi programación de aula aportaciones de la mujer.                                                                            |  |
| <b>Cuando preparo una reunión grupal de padres y madres de alumnos</b>                                                                     |  |
| Considero importante que asistan a la reunión ambos padres pero no realizo acciones para conseguirlo                                       |  |
| Considero importante que asistan a la reunión ambos padres y realizo acciones para conseguirlo. ¿Qué acciones?                             |  |
| <b>Si no viene el padre a una reunión individual</b>                                                                                       |  |
| Considero que no tiene tiempo porque estará trabajando                                                                                     |  |
| Considero que la responsable de la educación es la madre                                                                                   |  |
| Transmito una queja a la madre por no asistir el padre                                                                                     |  |

**Cuando un alumno o alumna me pregunta por su elección vocacional**

Si es chica le oriento a estudios y profesiones tradicionalmente femeninas

Si es chico le oriento a estudios y profesiones tradicionalmente masculinas

Le oriento a lo que más le guste y tenga capacidades

**Con respecto al lenguaje**

Cuido mi vocabulario para que no sea sexista

Verbalizo bromas o palabras sexistas

**III. Situaciones reales de conflicto de género que he vivido**

Qué ocurrió:

Cómo reaccionaron los presentes:

Cómo reaccioné yo:

Qué ocurrió:

Cómo reaccionaron los presentes:

Cómo reaccioné yo:

Qué ocurrió:

Cómo reaccionaron los presentes:

Cómo reaccioné yo:

**IV. Propuestas de mejora**

Qué información o formación te sería útil sobre este tema

Qué actuaciones serían útiles en relación a este tema en el centro

Qué actuaciones serían útiles en relación a este tema en el aula

Qué actuaciones serían útiles en relación a este tema para evitar la discriminación de género en el currículo oculto

## ANEXO 3: Modelo de carta de citación para reunión de madres y padres

Estimada familia:

Iniciado el curso académico \_\_\_\_\_ me dirijo a Uds. en calidad de Tutor/a, del grupo al que pertenece su hija/o.

Mi nombre es \_\_\_\_\_ profesor/a de la/s asignatura/s de \_\_\_\_\_

Me pongo en contacto con Uds., porque considero imprescindible la colaboración del centro educativo con los padres y las madres en la **tarea común** que nos une: **la educación de su hija/o**.

Por este motivo, espero que a lo largo del curso escolar tengamos ocasión de conocernos personalmente e intercambiar opiniones sobre el desarrollo personal y escolar de su hijo/a.

Aprovecho esta ocasión para convocarles a una reunión con todas las madres y padres de los alumnos y alumnas del grupo, en la que trataremos temas generales sobre el grupo-clase y el centro escolar que, sin duda, les interesará conocer.

Tendrá lugar el próximo día \_\_\_\_\_ a las \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_.

Así mismo les comunico que todos los \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_, estaré a su disposición para cualquier tema relacionado con la educación de su hijo/a, que les interese comentar. Les pido que me hagan llegar su petición de entrevista por medio de su hija/o, con la suficiente antelación con vistas a la organización y preparación de la misma.

Por favor, firmen debajo en el *-enterado-* que se adjunta. Si por cualquier motivo, no pudiera asistir alguno de ustedes a la reunión, les agradeceré me lo hagan saber.

Atentamente

Como padre y madre del alumno/a \_\_\_\_\_.

Me doy por enterado/a de la convocatoria para la reunión y confirmo mi asistencia. Fdo.:

Padre:

Madre:

Me doy por enterada/o de la convocatoria para la reunión y le comunico mi imposibilidad de asistir. Fdo.:

Padre:

Madre:

Causa:

Causa:

## ANEXO 4: Sociograma

**Fuente:** DIAZ-AGUADO, M.J. (2002): Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Madrid: Instituto de la Mujer. Autorización expresa.

### Objetivos:

- Analizar las relaciones que se establecen en el grupo-clase, entre chicas y chicos.
- Valorar el grado de cohesión existente entre chicos y chicas.
- Descubrir los alumnos y alumnas más aceptados y quiénes son rechazados o rechazadas.

**Áreas:** Tutoría.

**Dirigido a:** Primaria y Secundaria.

**Material:** fichas para el alumnado para la realización del sociograma.

### Desarrollo:

1. El tutor o tutora que realice la actividad explica aspectos teóricos relacionados con el sociograma.
2. Da al alumnado ciertas indicaciones. Entre ellas: responder sinceramente, sin pensar demasiado las respuestas ni dejarse influir por lo que puedan pensar otros compañeros o compañeras. Es muy importante comunicarles que la confidencialidad está garantizada.
3. El tutor o tutora entrega a cada alumno y alumna una copia de la ficha de la página siguiente.

**Análisis de los resultados y conclusiones:** el tutor o tutora obtiene una visión global de la estructura del grupo que indica el grado de cohesión entre chicas y chicos y puede inferir cuáles son las cualidades por las que se atraen o se rechazan mutuamente chicos y chicas.

**Actividades posteriores:** promover relaciones de género positivas para favorecer la cohesión de grupo (consultar Capítulo 2); fomentar la cooperación frente la competitividad; integrar a alumnos y alumnas que son rechazados y aislados.

## FICHA: Cuestionario Sociométrico

**Fuente:** DIAZ-AGUADO, M.J. (2002): Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Madrid: Instituto de la Mujer. Autorización expresa.

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?  
¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?
2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?  
¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?
3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?  
¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?
4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?  
¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?
5. ¿Quién es el chico(a) de tu clase que destaca por:
  1. Tener muchos/as amigos/as
  2. Tener pocos/as amigos/as
  3. Llevarse bien con el profesorado
  4. Llevarse mal con el profesorado
  5. Ser simpático con los/as compañeros/as
  6. Ser antipático con los/as demás
  7. Su capacidad para entender a los/as demás
  8. No entender a los/as demás
  9. Su agresividad
  10. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros/as
  11. Estar dispuesto a ayudar a los/as demás
  12. Su falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás
  13. Saber comunicarse
  14. Tener problemas para comunicarse
  15. Alegrarse con los éxitos de los/as demás
  16. Tener envidia
  17. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario
  18. Sentirse fracasado/a
  19. Sentirse superior
  20. Querer llamar siempre la atención
  21. Ser pesado/a
  22. Ser maduro/a
  23. Ser inmaduro/a

## ANEXO 5: La diferencia sexual en imágenes

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Utilizar el poder simbólico de la imagen para tratar la diferencia sexual.
- Analizar las imágenes que utilizan chicos y chicas para representar la sexualidad.
- Ofrecer imágenes de las diferentes opciones sexuales.

**Dirigido a:** Secundaria.

**Duración:** una o dos sesiones.

**Áreas:** ésta es una propuesta que puede formar parte de las actividades culturales que un centro programe para trabajar temas de convivencia y, específicamente, la Coeducación. Cada grupo puede trabajar la actividad de forma específica en Tutoría y, posteriormente, reservar un espacio en el centro para exponer las imágenes.

**Material:** papel y cartulinas en las que alumnas y alumnos representen cómo entienden la sexualidad y la diferencia sexual. Imágenes, fotos de revistas o periódicos en las que se represente la diferencia sexual de una forma libre de estereotipos y roles sexistas. Espacio en el centro para colgar las diferentes imágenes.

### Desarrollo:

1. El tutor o tutora del grupo pide a sus alumnos y alumnas que hagan dibujos o collages con recortes de revistas en los que representen la sexualidad, qué significa ser chico y ser chica, las relaciones entre ambos sexos, las diferentes opciones sexuales, etc.
2. Debate y reflexión en cada grupo: el tutor o tutora guiará el análisis de las imágenes elaboradas. Se observarán diversos aspectos como una visión reduccionista de la sexualidad, si asocian la sexualidad sólo al amor (representan corazones) o sólo al sexo (representan penes y vaginas), si hay violencia al representar las relaciones entre ambos sexos o la presencia de estereotipos y roles sexistas, entre otros.
3. Cada grupo elabora un mural final en el que se expongan imágenes en las que la diferencia sexual se represente libre de estereotipos y sesgos sexistas.

## ANEXO 6: Lo mejor de ser chico / lo mejor de ser chica

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Favorecer el conocimiento mutuo entre chicos y chicas.
- A través de la reflexión personal y el debate grupal, reconocer y valorar las diferencias de género como fuente de enriquecimiento de las relaciones entre mujeres y hombres.
- Descubrir que existen diferentes formas de ser hombre y mujer.
- Valorar los aspectos positivos de los chicos y las chicas.

**Dirigido a:** Primaria y Secundaria.

**Duración:** una sesión.

**Material:** ficha para la reflexión personal y grupal.

### Desarrollo:

1. El profesor o profesora que guía la actividad explica los objetivos y reparte una primera ficha a cada alumno y alumna.
2. Trabajo individual: cada alumno o alumna lleva a cabo una reflexión personal sobre las cualidades positivas que cree que caracterizan a los chicos y a las chicas, respectivamente. Entre todas ellas, selecciona cinco que escribe en la ficha.
3. Trabajo en pequeño grupo: se crean grupos mixtos, para poner en común las cualidades seleccionadas por cada uno. Cada grupo rellena otra ficha, seleccionando los seis aspectos que definen lo mejor de ser chico o chica.
4. Debate y reflexión en gran grupo: cada grupo debe exponer al resto de la clase los aspectos que consideran que constituyen lo mejor de ser chico y lo mejor de ser chica, razonando el porqué de su selección. El profesor o profesora potenciará el debate entre los grupos, tratando de cuestionar los estereotipos o sesgos sexistas que surjan. Tras esta reflexión grupal, se creará una ficha final que recoja lo mejor de ser chico y lo mejor de ser chica, para el alumnado del grupo clase.

**FICHA PARA LA REFLEXIÓN****LO MEJOR DE SER CHICO ES:**

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

**LO MEJOR DE SER CHICA ES:**

- 
- 
- 
- 
- 
- 
-

## ANEXO 7: Escucha activa tres a tres

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Conocer las bases de una comunicación efectiva.
- Mejorar las relaciones entre chicos y chicas mediante una buena comunicación.

**Dirigido a:** Primaria y Secundaria.

**Duración:** varias sesiones.

**Material:** Ficha con pautas de actuación y de observación.

### Desarrollo:

1. Se divide la clase en grupos mixtos de tres. Se explica que se va a tratar el tema de la comunicación, las dificultades que supone el comunicarnos bien, las ventajas que tiene escuchar al que nos habla, etc. El alumnado participa dando sus puntos de vista.
2. Comienza la actividad conversando sobre dos cuestiones, la primera de interés para el alumnado y la segunda centrada en resolver un conflicto habitual del aula o del centro. Comienzan dos integrantes de cada grupo, mientras el tercero observa. Después el que ha observado participa y otro observa, de tal manera que los tres han observado y los tres han realizado la comunicación planteada.
3. El docente explica las características de la Escucha Activa y realiza un pequeño debate en el que se compara con la forma de comunicarse que se ha utilizado en cada grupo, se resaltan puntos coincidentes y divergentes.
4. A continuación entrega una ficha de pautas para la Escucha Activa a cada grupo, y vuelven a comunicarse lo mismo que antes, esta vez siguiendo las pautas indicadas. El alumno o alumna que observa la comunicación entre sus compañeros anota en la ficha lo que se hace bien y lo que se hace mal, para que sirva de evaluación y mejora.
5. Cuando el grupo-clase termina sus interacciones, el docente elige, a uno, varios o todos los grupos, para que realicen sus comunicaciones delante del grupo clase, de modo que el resto del alumnado pueda evaluar lo positivo y negativo de la Escucha Activa.
6. Finalmente se realiza una puesta en común de lo sucedido, ¿qué es lo que más les ha costado y lo que menos? ¿qué es lo que más les ha gustado y lo que menos? ¿qué ventajas obtenemos en las relaciones personales al escuchar activamente? Se extraen conclusiones.

## FICHA: PAUTAS PARA LA ESCUCHA ACTIVA

| CARACTERÍSTICAS                                                                                                    | Alumno-<br>1 | Alumno-<br>2 | Alumno-<br>3 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Mantener <b>contacto ocular</b> con el que habla                                                                   |              |              |              |
| Mantener el <b>cuerpo</b> dirigido hacia el que habla                                                              |              |              |              |
| Indicar que se escucha diciendo " <b>sí</b> " o <b>afirmando</b> con la cabeza                                     |              |              |              |
| Mostrar que se ha <b>comprendido</b> lo que dice el hablante                                                       |              |              |              |
| Dejar <b>pausas</b> para animar al que habla a que lo siga haciendo                                                |              |              |              |
| Formular <b>preguntas abiertas</b> para invitar al que habla a que siga hablando                                   |              |              |              |
| Formular <b>preguntas aclaratorias</b>                                                                             |              |              |              |
| <b>Resumir</b> de vez en cuando lo que el otro nos ha dicho para hacerle ver que hemos comprendido lo que nos dice |              |              |              |
| LO QUE NO HAY QUE HACER                                                                                            |              |              |              |
| <b>Desplazar el centro de atención</b> de la conversación del que habla mostrando <b>desacuerdo</b> al principio   |              |              |              |
| <b>Desplazar el centro de atención</b> de la conversación del que habla hablando de <b>uno mismo</b> .             |              |              |              |
| <b>Ensayar</b> tu respuesta mientras te hablan                                                                     |              |              |              |
| En las pausas, tratar de <b>llenar los silencios</b>                                                               |              |              |              |

### Temas que se pueden tratar en los grupos mixtos de 3

**Conversaciones:** lo que a mí me gusta comer; lo que a mí me gusta jugar en el patio de recreo; los temas de los que a mí me gusta hablar; los deportes que me gustan; dónde me gusta ir de vacaciones; cómo me organizo el tiempo en casa; cómo cuido a mi mascota, etc.

**Conflictos:** no poder jugar en el patio a lo que me gusta; algunos alumnos o alumnas se están metiendo con otros alumnos o alumnas; algunos alumnos o alumnas interrumpen la clase y molestan a los demás; no poder jugar todos juntos en el patio a los mismos juegos, etc.

## ANEXO 8: Androcentrismo y sexismo en los libros de texto

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Reconocer el androcentrismo y el sexismo en los libros de texto.
- Apreciar el grado de androcentrismo en los diferentes manuales.
- Hacer visible los logros de las mujeres en los distintos saberes.

**Dirigido a:** Secundaria.

**Duración:** Un mínimo de dos sesiones o las que se consideren oportunas según los manuales que se quieran analizar.

**Material:** libros de texto y ficha de androcentrismo y sexismo en los manuales.

### Desarrollo:

1. El profesor o profesora hace una introducción previa definiendo el androcentrismo y el sexismo (puede extraer la información del capítulo 1 de este módulo). Divide al alumnado en grupos mixtos de tres o cuatro personas. Se reparten los libros de texto del curso. Cada grupo examina una parte diferente del manual. Por ejemplo: grupo 1 revisa del tema 1 al 3, grupo 2 revisa del tema 4 al 6, y así con los diferentes manuales, intentado que todos los grupos tengan diferentes temas y similar cantidad de material para revisar. Sería interesante que pudieran analizarse varios manuales para ver las diferencias de tratamiento del sexismo y el androcentrismo.
2. La actividad consiste en que cada grupo revise las páginas del manual y anote: el número de personajes que aparecen, si son hombre o mujeres, el número de veces que aparecen cada uno. Qué actividades realizan las mujeres y qué actividades realizan los hombres. Si las actividades que realizan las mujeres las pueden también realizar los hombres y viceversa. Si en alguna materia hay mujeres que han realizado aportaciones importantes a la cultura, a la ciencia, a la historia y no aparecen en los manuales. Si el texto trata por igual a hombres y mujeres.
3. Una vez que se ha acabado la revisión se analizan los resultados en común, si hombres y mujeres aparecen por igual y realizando ocupaciones estereotipadas o no. Se reflexiona sobre ello. En el caso de encontrar algún manual especialmente discriminatorio se puede proponer al claustro no volver a incluirlo como libro de texto.

## Ficha para el alumnado I

### Androcentrismo y sexismo en los libros de texto

Curso al que perteneces:

Manual que revisas:

Temas o páginas del manual que revisas:

Cuántos personajes aparecen en total (hombres + mujeres):

Cuántos son hombres:

Cuántos son mujeres:

|     | Pga.<br>libro | Actividades que<br>realizan las mujeres |     | Pga.<br>libro | Actividades que<br>realizan las hombres |
|-----|---------------|-----------------------------------------|-----|---------------|-----------------------------------------|
| 1.  |               |                                         | 1.  |               |                                         |
| 2.  |               |                                         | 2.  |               |                                         |
| 3.  |               |                                         | 3.  |               |                                         |
| 4.  |               |                                         | 4.  |               |                                         |
| 5.  |               |                                         | 5.  |               |                                         |
| 6.  |               |                                         | 6.  |               |                                         |
| 7.  |               |                                         | 7.  |               |                                         |
| 8.  |               |                                         | 8.  |               |                                         |
| 9.  |               |                                         | 9.  |               |                                         |
| 10. |               |                                         | 10. |               |                                         |
| 11. |               |                                         | 11. |               |                                         |
| 12. |               |                                         | 12. |               |                                         |
| 13. |               |                                         | 13. |               |                                         |
| 14. |               |                                         | 14. |               |                                         |
| 15. |               |                                         | 15. |               |                                         |
| 16. |               |                                         | 16. |               |                                         |
| 17. |               |                                         | 17. |               |                                         |
| 18. |               |                                         | 18. |               |                                         |
| 19. |               |                                         | 19. |               |                                         |
| 20. |               |                                         | 20. |               |                                         |

## Ficha para el alumnado II

### Androcentrismo y sexismo en los libros de texto

Sobre los resultados obtenidos en la ficha anterior ¿qué actividades y profesiones predominan en las mujeres?

-  
-  
-

¿Qué actividades y profesiones predominan en los hombres?

-  
-  
-  
-

Del listado de actividades que realizan los hombres ¿cuáles podrían ser desarrolladas por las mujeres?

-  
-  
-  
-

De las actividades que realizan las mujeres ¿cuáles podrían ser desarrolladas por los hombres?

-  
-  
-  
-

¿Conoces a alguna mujer que haya realizado aportaciones en la materia de los temas que estás revisando?

-  
-  
-  
-

¿Crees que este manual trata igual a las mujeres y a los hombres?

Marca con un círculo: SI NO

Explica las razones:

## ANEXO 9: Mujeres que dirigen naciones

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Conocer las actuales mujeres presidentas de gobierno.
- Conocer otras mujeres que han dirigido sus países.
- Valorar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres.
- Ofrecer al alumnado femenino modelos de mujeres en el poder.

**Dirigido a:** Secundaria. **Duración:** tres sesiones de una hora (dependerá del número de alumnos).

**Material:** fichas sobre presidentas actuales, presidentas del siglo XX y fotocopias para cada grupo de trabajo.

### Desarrollo:

1. Introducción de la actividad por parte del tutor: es una actividad para reconocer las contribuciones de las mujeres y su derecho a tener las mismas oportunidades que los hombres y a acceder a puestos de mando en la sociedad.
2. El alumnado se divide en grupos mixtos. Se les reparte una ficha con la relación de presidentas y jefas de gobierno actuales.
3. Alumnas y alumnos investigan y extraen información (Internet, bibliotecas, enciclopedias) sobre las presidentas y sobre el país que gobiernan. Realizan una ficha informativa y un cartel para exponerlo a toda la clase.
4. Exposición de los carteles a toda la clase.
5. Debate grupal: resaltar el mérito de esas mujeres; ejemplo que dan a otras mujeres y hombres; la escasa presencia en puestos de mando de las mujeres en relación con los hombres.

### Otras propuestas:

Los carteles se pueden exponer en la clase o en los pasillos del centro.

La actividad se puede encuadrar dentro del área Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales.

## Ficha para alumnado y profesorado

### Mujeres presidentas de gobierno y jefas de estado en 2006 y fecha de acceso al cargo

**Dame Calliopa Pearlette Louisy** (1946): Gobernadora General de Santa Lucía, 17-Sep-97.

**Mary McAleese** (1951): Presidenta de Irlanda desde 11-Nov-97 (primera mujer presidenta en la historia que sucede a otra mujer, Mary Robinson).

**Vaira Vike-Freiberga** (1937): Presidenta de Letonia, elegida por el parlamento el 17-Jun-99 y reelegida en 2003 (primera mujer presidenta de un país del Este de Europa).

**Helen Elizabeth Clark** (1950): Primera Ministra de Nueva Zelanda, 10-Dic-99 (2ª mujer consecutiva en el cargo, sucediendo a Jenny Shipley).

**Tarja Kaarina Halonen** (1943): Primera mujer presidenta de Finlandia, 1-Mar-00.

**Maria Gloria Macapagal Arroyo** (1947): Presidenta de Filipinas, 20-ene-01. Hija del último presidente, Diosdado Macapagal, y 2ª mujer presidenta de un Estado asiático.

**Dame Silvia Cartwright** (1943): Gobernadora General de Nueva Zelanda (desde 4-Abr-01. Desde su gobierno, cuatro altos puestos están ocupados por mujeres; Gobernadora General, Jefa de Justicia (Sian Seerpoohl Elias), Primera Ministra (Helen Clark), Líder de la Oposición (Mary Shipley).

**Khaleda Zia** (1945): Primera Ministra de Bangladesh desde 20-Mar-91 hasta 30-Mar-96 y desde 10-Oct-01.

**Luisa Dias Diogo** (1958): Primera Ministra de Mozambique, 17-Feb-04.

**Michaëlle Jean** (1968): Gobernadora General de Canadá, 27-Sep-05.

**Angela Merkel** (1954): Canciller de Alemania, 22-Nov-05.

**Ellen Johnson-Sirleaf** (1939): Presidenta de Liberia, 16-ene-06. (1ª mujer africana elegida jefa de estado).

**Michelle Bachelet Jeria** (1951): Presidenta de Chile, 11-Mar-2006.

**Portia Simpson-Miller** (1945): Primera Ministra de Jamaica, 30-Mar-06.

**Han Myung Sook**: Primera Ministra de Corea del Sur, 19-Abr-06.

## Ficha para alumnado y profesorado

Esta tabla recoge una selección de algunas mujeres que dirigieron sus países durante el siglo XX. Hay muchas más mujeres presidentas y jefas de gobierno. Al llevar a cabo la actividad se puede profundizar sobre las que hemos seleccionado o bien sobre otras que se encontrarán al investigar sobre el tema.

### Mujeres presidentas de gobierno y jefas de estado del siglo XX

**Sirimavo Bandaranaike:** 1ª mujer en ser jefa de un gobierno, Sri Lanka, 1960.

**Indira Gandhi:** 2ª mujer en ser jefa de un gobierno, India, 1966-77 y 1980-1984 año en que fue asesinada.

**Golda Meir:** 3ª mujer en ser jefa de un gobierno, Israel, 1969-74.

**Tansu Celler:** primera ministra en un país musulmán, Turquía, 1993-96.

**Benazir Bhutto:** 1ª mujer Primera Ministra de un país musulmán, Pakistán, 1988-90 y 1993-96.

**Margaret Thatcher:** 1ª mujer en dirigir un gobierno europeo como Primera Ministra, Reino Unido, 1979-1990.

**Vigdís Finnbogadóttir (1930):** 1ª mujer presidenta de un país europeo, Islandia, 1980-1996.

**Corazon (Cory) Aquino (1933):** 1ª mujer presidenta de un país asiático, Filipinas, 1986-92.

**Maria Estela Martínez de Perón:** Argentina, 1974-76.

**Lidia Gueiler:** Bolivia, 1979-80, depuesta en un golpe de estado.

**Violeta Chamorro:** Nicaragua, 1990-97.

**Mireya Moscoso:** Panamá, 1999-2004.

## ANEXO 10: La mujer invisible

**Fuente:** elaboración propia a partir de [www.cientec.or.cr/equidad/modelos.html#Christiane](http://www.cientec.or.cr/equidad/modelos.html#Christiane) [www.nodo50.org/mujeres-red/historia-1.html](http://www.nodo50.org/mujeres-red/historia-1.html)

### Objetivos:

- Visibilizar las aportaciones de las mujeres al desarrollo de la ciencia, la cultura, el arte y la sociedad.
- Valorar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres.
- Desarrollar la capacidad de investigación, elaboración de trabajos grupales y debate entre el alumnado.

**Dirigida a:** Primaria y Secundaria.

**Duración:** A decidir por el profesorado.

**Material:** Fichas de trabajo.

### Desarrollo:

1. Introducción por parte del tutor: es una actividad que sensibiliza sobre la igualdad de capacidades en hombres y mujeres.
2. Premios Nobel: el grupo clase se divide por grupos mixtos. Se les reparte una ficha con una relación de nombres de mujeres y se les asigna a cada grupo una categoría: literatura, paz, medicina y fisiología, física y química. Investigan y extraen información (Internet, enciclopedia, biblioteca) y rellenan los campos propuestos. Posteriormente hay una exposición al gran grupo de los trabajos realizados. Se termina con un debate grupal: resaltar el mérito de esas mujeres; ejemplo que dan a otras; la escasa presencia en puestos de investigación de las con respecto a los hombres.

### Otras propuestas:

- Realizar carteles o murales que se pueden exponer en la clase o en los pasillos del centro.
- Realizar un trabajo similar con hombres (Nobel, artistas, escritores, investigadores) y terminar con un concurso trivial de preguntas entre grupos.

## FICHA PARA EL PROFESORADO

### PREMIOS NOBEL DE LA PAZ

- **Bertha Von Suttner: 1905.** Austria. Conocida novelista y notable pacifista. Su novela “Abajo las Armas!” solo fue superada en popularidad en el siglo XIX por “La Cabaña del Tío Tom”, escrita por otra mujer: Harriet Beecher Stowe.
- **Jane Addams: 1931.** Estados Unidos. Reformadora social, pacifista y sufragista. Primera mujer en ocupar la Presidencia de la Conferencia Nacional de Trabajo Social en Estados Unidos (1910).
- **Emily Greene Balch: 1946.** Estados Unidos. Economista, reformadora social y pacifista. Fue Secretaria de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad de 1919 a 1922.
- **Mairead Corrigan: 1976.** Irlanda del Norte. Premiada por su intenso trabajo tratando de reconciliar a las dos comunidades religiosas más importantes de Irlanda.
- **Betty Williams: 1976.** Irlanda del Norte. Premiada simultáneamente y por las mismas razones que Mairead Corrigan.
- **Madre Teresa de Calcuta: 1979.** India. Originaria de Albania, fundó la orden de monjas Misioneras de la Caridad, agregando a los tres votos tradicionales de las religiosas (pobreza, castidad y obediencia) otro más: servir a los pobres. Sus contribuciones en este sentido han sido extraordinarias.
- **Alva Myrdal: 1982.** Suecia. Socióloga. Directora del Departamento de Ciencias Sociales de la UNESCO desde 1951 a 1955. Gran defensora del desarme internacional.
- **Aung San Suu Kyi: 1991.** Myanmar. Hija del gran líder de la lucha nacionalista de Birmania, Aung San, se ha convertido en líder del movimiento democrático de su país, sufriendo por ello persecuciones y presidio político.
- **Rigoberta Menchú: 1992.** Guatemala. Elegida para el premio en reconocimiento de sus esfuerzos en pro de la justicia social, la defensa de los indígenas de Guatemala, y la reconciliación etno-cultural en la América Latina.
- **Jody Williams: 1997.** Estados Unidos. Premiada por su liderazgo en la campaña en favor de la prohibición y eliminación de los campos minados.
- **Shirin Ebadi: 2003.** Irán. Por sus esfuerzos por la democracia y los derechos humanos, centrándose especialmente en la mujer y la infancia.
- **Wangari Muta Maathai: 2004.** Kenya. Por sus contribución al desarrollo sostenible, la democracia y la paz.

### PREMIOS NOBEL EN LITERATURA

- **Selma Lagerlof: 1909.** (1858- 1940). Novelista sueca cuya obra hunde sus raíces en el mito, la leyenda y a menudo en lo sobrenatural. Se inspiró en el folklore y la narrativa oral de su país. Se le considera sin paralelo en la literatura sueca por sus dotes narrativas. Su autobiografía (en varios volúmenes) fue un “best-seller” en la década de los treinta.

- **Grazia Deledda: 1926.** (1875-1936). Novelista italiana. En obras como “La Madre” ofrece una visión naturalista de la vida esforzada y difícil del campesinado de Cerdeña, donde había nacido. Su novela “Cósima” es autobiográfica.
- **Sigrid Undset: 1928.** (1882-1949). Novelista noruega. Buena parte de su obra (como “Kristin Lavransdotter” y la tetralogía “El señor de Hestviken”) está inspirada en la historia medieval de su país. Sus novelas muestran la erudición y el estilo original y sereno de su autora.
- **Pearl Buck: 1938.** (1892-1973). Novelista y biógrafa nacida en Estados Unidos. Hija de misioneros protestantes norteamericanos, pasó su juventud en China, cuya sociedad retrata en la más famosa de sus obras, “La Buena Tierra”. Escribió más de 80 libros. Su estilo simple y directo, así como muchos de sus temas, muestran la influencia de la novelística china.
- **Gabriela Mistral: 1945.** (1889-1957). Nacida en Chile, su verdadero nombre era Lucila Godoy. Educadora, ensayista y, sobre todo, poeta. Fue el primer escritor de la América Latina que recibió el Premio Nobel. Durante 20 años fue como cónsul de su país en diversos países. Su poesía ha sido traducida a muchos idiomas. Poetas como Pablo Neruda y Octavio Paz reconocieron su influencia.
- **Nelly Sachs: 1966.** (1891-1970). Poeta y dramaturga de origen judío, nacida en Alemania pero nacionalizada en Suecia. Comenzó a escribir poesía a los 17 años. En 1940, durante el Nazismo, huyó de Berlín y se radicó en Suecia. Su poesía lírica y dramática a menudo trata sobre temas relacionados con la historia del pueblo hebreo.
- **Nadine Gordimer: 1991.** (1923- ). Novelista surafricana, de padres judíos, cuya obra toma posición contra la discriminación racial reinante en su país. Uno de sus temas recurrentes es la injusticia del sistema del apartheid, y los conflictos morales que éste supone para la clase media blanca. Muy admirada por la fuerza de sus diálogos y por su habilidad de escribir apasionadamente sin caer en dogmatismos. Entre sus obras tenemos “La historia de mi hijo”, “Un mundo de extraños”, y “Ocasión para amar”.
- **Toni Morrison: 1993.** (1931- ). Novelista estadounidense cuya obra retrata la situación de la población negra (a la que ella pertenece) en su país. Creció en Ohio durante la Gran Depresión, en una familia pobre pero muy unida. Mostró dotes extraordinarias desde la niñez. Sus obras incluyen “Sula”, “Canción de Salomón”, y “Jazz”. Una de sus novelas más aclamadas, “Hija amada” (Beloved) ha sido llevada a la pantalla recientemente.
- **Wisława Szymborska: 1966.** (1923- ). Poeta nacida en Polonia, muy pronto se desilusionó del comunismo y su poesía adquirió un carácter mucho más personal y apolítico.
- **Elfriede Jelinek: 2004.** (1946-). Escritora austriaca que recibió el premio por la musicalidad de las voces y contra-vozes en sus novelas y escritos, que con un extraordinario entusiasmo lingüístico revela lo absurdo de los clichés sociales y su poder subyugador.

## PREMIOS NOBEL EN FÍSICA

- **Marie Curie: 1903.** Francesa de origen polaco. Por sus investigaciones sobre la radiación.
- **Maria Goeppert Mayer: 1963.** Alemania. Por sus descubrimientos sobre la estructura nuclear.

## PREMIOS NÓBEL EN QUÍMICA

- **Marie Curie: 1911.** Por sus investigaciones sobre el radio y el polonio.
- **Irene Joliot Curie: 1935.** Francesa, hija mayor de Marie Curie. Por la síntesis de nuevos elementos radiactivos.
- **Dorothy Crowfoot Hodgkin: 1964.** Reino Unido. Por sus determinaciones por medio de rayos X sobre las estructuras de sustancias bioquímicas importantes.

## PREMIOS NOBEL EN FISIOLÓGIA Y MEDICINA

- **Gerty Radnitz Cori: 1947.** Checoslovaquia. Por la conversión catalítica del glucógeno.
- **Rosalyn Sussman Yalow: 1977.** EE.UU. Por los ensayos sobre la radio inmunidad de las hormonas péptidas.
- **Barbara McClintock: 1983.** EE.UU. Por el descubrimiento de elementos genéticos móviles.
- **Rita Levi Montalcini: 1986.** Italia. Por los descubrimientos sobre los factores de crecimiento.
- **Gertrude Elion: 1988.** EE.UU. Por sus descubrimientos sobre importantes principios del tratamiento por medio de drogas.
- **Christiane Nusslein-Volhard: 1995.** Alemania. Por sus descubrimientos concernientes al control genético en el temprano desarrollo embriológico.
- **Linda B. Buck: 2004.** EE.UU. Por sus descubrimientos de receptores olfativos y la organización del sistema olfativo.

## OTRAS MUJERES

- **Valentina Tereshkova (1937).** Soviética, primera mujer cosmonauta, viajó en el Vostok el 6 junio de 1963.
- **Frida Kahlo (1907-1954):** pintora mejicana
- **Sally Ride (1951).** Primera mujer Astronauta norteamericana, viajó en 1983.
- **Maria Mitchell (1818-1889).** Astrónoma norteamericana, primera persona en descubrir un cometa que solo era visible por medio de un telescopio.
- **Susan Sontag (1929-2004):** escritora norteamericana. Premio Príncipe de Asturias.
- **Emmy Noether (1882-1935).** Ayudó a desarrollar la fundación matemática que llevó a Einstein a la teoría de la relatividad y el álgebra abstracta, antes de su huida de la Alemania Nazi hacia Estados Unidos de América.
- **Aminata Traoré:** ex ministra de Cultura y ex candidata a la Presidencia de Malí. Dedicó su vida a recorrer el mundo para defender los intereses de su pueblo y denunciar la dominación de Occidente sobre el África negra.
- **Lise Meitner (1878-1968).** Física austriaca. Explicó que el núcleo de un átomo se puede partir. Por el proyecto iniciado por ella, su compañero recibió el Premio Nobel.

- **Flowrence Nightingale** (1820-1910). Enfermera revolucionaria del sistema de salud inglés del siglo XIX. Innovó en estadística, eso le sirvió para mostrar las deficiencias y problemas y proponer cambios.
- **Caroline Hershel** (1750-1848). Primera mujer en descubrir un cometa, en 1786. Durante su vida descubrió 7 más.
- **Ada Byron Lovelace** (1815-1852). Primera persona en desarrollar el tema de la programación, en honor a ella se denominó ADA a un lenguaje de programación desarrollado por el Departamento de Defensa, de los EE.UU.
- **Audrey Hepburn** (1929-1993): actriz y embajadora de UNICEF
- **Virginia Gutiérrez** (1923). Científica social y etnóloga colombiana.
- **Coco Chanel** (1873-1971): modista de influencia internacional
- **Babe Zaharias** (1914-1956): deportista norteamericana. Destacó en muchos deportes, como el baloncesto, la natación, el atletismo y, sobre todo, el golf.
- **Sor Juana Inés de la Cruz** (1651-1695): poetisa mejicana
- **Dora Akunyili** (1955): Directora de la Agencia Nacional de Nigeria para la Administración y el Control de Alimentos y Medicamentos. Premio de Integridad 2003 de Transparency International (TI).
- **Fatema Mernissi** (1940): escritora marroquí. Premio Príncipe de Asturias.
- **Jane Goodall**: investigación científica y técnica. Premio Príncipe de Asturias.
- **Vandana Shiva** (1952): física, filósofa, ecologista, feminista y escritora. Defensora de la agricultura ecológica.
- **Pragathi Vidya Samasthe**: ONG india que ayuda a las mujeres con sistemas de autoayuda y microcréditos.
- **Catalina II la Grande** (1729-1796) Emperatriz rusa (1762-1796).
- **Isadora Duncan** (1878-1927): Célebre por su contribución a la renovación de la danza clásica a comienzos de siglo
- **Juana de Arco** (1412-1431): heroína francesa, santa de la iglesia católica.
- **Rosa de Luxemburg** (1870-1919). Nacida en Polonia, desarrolló su labor en Alemania. Defensora de la paz, los derechos de las mujeres. Escribió sobre política económica.
- **Hatshepsut** (reina 1503-1482a.C.): primera mujer faraona
- **Cleopatra VII** (69-30a.C.) reina de los Ptolomeos.
- **Elisabeth de Babiera** (Sisi Emperatriz) (1837-1898): Emperatriz de Austria y Reina de Hungría
- **Virginia Wolf** (1882-1941): escritora inglesa
- **Amelia Earhart (1897-1937)**: aviadora estadounidense
- **Baronesa Karen Blixen**, pseudónimo Isak Dinesen (1885-1962): escritora danesa. Su vida fue llevada al cine en la película *Memorias de África*.
- **Simone de Beauvoir (1908-1986)**: escritora francesa, representante del existencialismo y defensora del feminismo.

## FICHA DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

**1- Busca información sobre las siguientes mujeres premio Nobel y rellena la ficha que hay a continuación.**

|                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bertha Von Suttner<br>Selma Lagerloff<br>Gerty Radnitz Cori<br>Dorothy Crowfoot Hodgkin<br>Mairead Corrigan<br>Grazia Deledda<br>Marie Curie<br>Rosaly Sussman Yalow<br>Betty Williams<br>Madre Teresa de Calcuta<br>Wislawa Szymborska | Elfriede Jelinek<br>Christiane Nusslein-Volhard<br>Rigoberta Menchú<br>Nelly Sachs<br>Jody Williams<br>Shirin Ebadi<br>Gertrude Elion<br>Wangari Muta Maathai<br>Jane Addams<br>Marie Curie<br>Sigrid Undset | Irene Joliot Curie<br>Linda B. Buck<br>Gabriela Mistral<br>Barbara McClintock<br>Emily Greene Balch<br>Rita Levin Montalcini<br>Nadine Gordimer<br>Toni Morrison<br>Maria Goeppert Mayer<br>Aung San Suu Kyi<br>Pearl Buck<br>Alva Myrdal |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Nombre de la galardonada:

Nacionalidad:

Año del galardón:

Ámbito:

Breve biografía:

**2- Investiga sobre la vida y las aportaciones de las siguientes mujeres a la ciencia, la cultura, el arte y la sociedad y realiza un breve trabajo para exponerlo en la clase.**

|                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valentina Tereshkova<br>Frida Kahlo<br>Sally Ride<br>Maria Mitchell<br>Susan Sontag<br>Emmy Noether<br>Aminata Traoré<br>Lise Meitner<br>Flowrence Nightingale<br>Audrey Hepburn<br>Gertrudis Gómez de Avellaneda | Virginia Gutiérrez<br>Coco Chanel<br>Babe Zaharias<br>Sor Juana Inés de la Cruz<br>Dora Akunyili<br>Fatema Mernissi<br>Jane Goodall<br>Vandana Shiva<br>Caroline Hershel<br>Ada Byron Lovelace<br>Pragathi Vidya Samasthe | Catalina II la Grande<br>Isadora Duncan<br>Juana de Arco<br>Rosa de Luxemburg<br>Hatshepsut<br>Cleopatra VII<br>Elisabeth de Babiera,<br>(Sisi Emperatriz)<br>Virginia Wolf<br>Amelia Earhart<br>Baronesa Karen Blixen |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**3- Investiga sobre la vida y las aportaciones de las siguientes mujeres españolas a la ciencia, la cultura, el arte y la sociedad y realiza un breve trabajo para exponerlo en la clase. Indica quienes son aragonesas.**

|                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Clara Campoamor<br>Rosalía de Castro<br>María Rafols<br>Dolores Ibarruri<br>Manuela Sancho<br>María Moliner<br>Pilar Bayona<br>Pilar Lorengar | Condesa de Bureta<br>Teresa de Jesús<br>Isabel I la Católica<br>Raquel Meller<br>Reina Petronila de Aragón<br>Agustina de Aragón<br>María Domínguez Rémon<br>María Agustín | Isabel de Portugal<br>Margarita Salas<br>María Zambrano<br>Julia Mayoral<br>Amparo Poch<br>Reina Doña Sancha<br>Violante de Hungría<br>Casta Álvarez |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**4- Actividad: Relata una historia sobre alguna de las mujeres que tienes cerca de ti y que son importantes porque cada día están a tu lado pendientes de lo que necesitas. Son nuestras mujeres cercanas.**

- |              |                |
|--------------|----------------|
| - Mi madre   | - Mi amiga     |
| - Mi abuela  | - Mi prima     |
| - Mi tía     | - Mi vecina    |
| - Mi hermana | - Mi profesora |

# ANEXO 11: Vamos a votar la Ley Sálica

**Fuente:** elaboración propia

## Objetivos:

- Reflexionar sobre la igualdad de género
- Trabajar los conceptos de Ley Sálica, Monarquía, Principado, Constitución.

**Destinado a:** Primaria y Secundaria.

**Áreas:** Conocimiento del Medio, Ciencias Sociales.

**Duración:** varias sesiones, dependiendo del número de alumnos.

**Material:** Ficha para el profesorado, papeletas, urna.

## Desarrollo:

**Actividad 1: El Referéndum sálico.** Se realiza una investigación y posterior debate sobre la ley Sálica en España, comparándola con la situación de otros países como Suecia (abolida) y Japón (vigente). Posteriormente alumnos y alumnas organizan un referéndum electoral en el que en una urna votan la permanencia de dicha ley en España o su derogación para que puedan reinar mujeres, y por tanto convertir en heredera a Leonor.

**Actividad 2: Trivial real.** El alumnado, divididos en grupos realizan un trabajo de investigación sobre los diferentes reinos del mundo, centrándose en las cuestiones que les indique el profesor o profesora. Posteriormente se realiza un juego de tipo trivial, con preguntas preparadas previamente por el profesor. También pueden ser los grupos los que preparan las preguntas para lanzarlas a los demás grupos.

## Otras propuestas:

- Carteles tipo collage sobre las diferentes monarquías para exponer.
- Investigar el proceso histórico de la Ley Sálica y relacionarlo con el devenir histórico de los países y con la situación del género en los mismos.

## FICHA PARA EL PROFESORADO

### La Ley Sálica en España

El rey Felipe V de España promulgó la Ley Sálica. Tuvo lugar en las Cortes de Castilla en 1713, después de subir al trono tras la Guerra de Sucesión Española. Pretendía de esta manera que reinara su hija, y así evitar que los Habsburgo recuperaran el trono. Según esta nueva ley, de origen francés, las mujeres sólo podrían heredar el trono si no había herederos varones en la línea principal, que son los hijos, o lateral, que son los hermanos y sobrinos. El rey Carlos IV hizo aprobar a las cortes en 1789 una disposición para derogar la ley y volver a las normas de sucesión establecidas por el código de las Partidas. Sin embargo, la Pragmática Sanción real no llegó a ser publicada hasta que su hijo Fernando VII de España la promulgó en 1830, con el objetivo de que reinara su hija Isabel. Este hecho fue el desencadenante del conflicto dinástico del Carlismo. A la muerte de su padre, Isabel fue proclamada heredera, aunque ejerció la regencia su madre María Cristina hasta que fue coronada como Isabel II a los 13 años. El pretendiente al trono y hermano de Fernando VII, Carlos María Isidro de Borbón, desencadenó la Primera Guerra Carlista por este motivo.

### Situación actual

Felipe, tercer hijo de los reyes Juan Carlos I y Sofía llamado a reinar. Sus hermanas, las infantas Elena y Cristina son mayores que él. Actualmente vigencia de la Ley Sálica

Dos posibilidades para el futuro:

- 1). Continúa vigente la Ley Sálica: si los príncipes tienen un hijo varón, éste heredaría el trono por delante de su hermana Leonor. Si no hubiera descendencia de varones, heredaría la primogénita, Leonor.
- 2). De suprimirse la Ley Sálica: reinaría la primogénita Leonor. Para ello se tiene que modificar la Constitución y llevar la pregunta a Referéndum.

## Monarquías europeas

### Mujeres que reinarán en Europa

- **Suecia.** Victoria es la heredera, hija de los actuales reyes Carlos XVI y Silvia.
- **Bélgica.** Elizabeth, primogénita de los príncipes herederos Felipe y Matilde. Reyes actuales: Alberto II y Paola
- **Holanda.** Catherine Amelia, primogénita de los príncipes herederos Guillermo y Máxima. Reyes: Beatriz I y Claus
- **Noruega.** Ingrid, primogénita de los príncipes herederos Haakon y Mette-Marit, después nació Sierre Magnus (la princesa tenía un hijo de su anterior relación, Marius). Reyes actuales: Harald V y Sonia.

### Mujeres reinantes en Europa

- **Dinamarca.** Reina Margarita II. Rey consorte: Enrique. Le sucederá su Federico
- **Reino Unido.** Reina Isabel II, heredero, su primogénito el príncipe Carlos.
- **Holanda.** Reina Beatriz I. Rey consorte Claus.

### Otras monarquías europeas

- **Luxemburgo.** Gran Duque Henry y Gran Duquesa María Teresa, el heredero es su hijo Guillermo.
- **Principado de Mónaco.** Príncipe Alberto II de Mónaco. Sucedió a su padre Rainiero III, aunque su hermana Carolina es mayor que él
- **Principado de Liechtenstein.** Príncipe Hans Adam II y la Princesa Marie. Heredero: Príncipe Alois

## Monarquías de otros continentes

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Monarquías africanas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Marruecos:</b> rey Mohamed VI</li> <li>- <b>Lesotho:</b> rey Letsie III</li> <li>- <b>Suazilandia:</b> rey Aswati III</li> </ul>                                                                                                                   | <p><b>Monarquías asiáticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Brunei:</b> Sultán Hassanal Bolkiah</li> <li>- <b>Bután:</b> S.M. (<i>Drug Gyalp</i>) Jigme Singye</li> <li>- <b>Camboya:</b> Rey. Norodom Sihanuk</li> <li>- <b>Japón:</b> emperador Akihito</li> <li>- <b>Malasia:</b> rey Tuanku Syed Sirajuddin Ibni Al-Marhum Tuanku Syed Putra Jamalullail</li> <li>- <b>Nepal:</b> rey Gyanendra Bir Bikran</li> <li>- <b>Tailandia:</b> rey. Phra Bath Somdech Phra Paraminthara Bhumibol Adulyadej</li> <li>- <b>Arabia Saudí:</b> rey Abdala bin Abdelaziz</li> <li>- <b>Bahrein:</b> rey Hamad bin Isa Al Jalifa</li> <li>- <b>Emiratos Árabes Unidos:</b> jeque Hamad bin Isa Al Jalifa</li> <li>- <b>Jordania:</b> rey Abdullah II</li> <li>- <b>Kuwait:</b> emir Sabah IV Al-Ahmad Al-Jaber Al-Sabah</li> <li>- <b>Omán:</b> sultán Qabus ibn Said</li> <li>- <b>Qatar:</b> emir Hamad ibn Kahlifah Al Thani</li> </ul> |
| <p><b>Monarquías americanas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Canadá, Granada, Jamaica, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y Granadinas, Santa Lucía:</b> Isabel II de Inglaterra</li> <li>- <b>Antillas Holandesas y Aruba:</b> Beatriz I de Holanda</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p><b>Monarquías de Oceanía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Australia, Nueva Zelanda, Papúa-Nueva Guinea, islas Solomon y Tuvalu:</b> Isabel II de Inglaterra</li> <li>- <b>Samoa Occidental:</b> rey Malietoa Tanumafili II</li> <li>- <b>Tonga:</b> rey Taufa'ahau Tupeu IV</li> </ul>                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

## ANEXO 12: Propuesta para evitar el sexismo en el lenguaje

**Fuente:** Instituto de la Mujer. Transcripción literal obtenida en [www.mtas.es/mujer](http://www.mtas.es/mujer)

Los cambios que, a partir de las reivindicaciones de las mujeres, se están produciendo en los papeles sociales de ambos sexos, exigen una adecuación de la lengua para liberarla de los estereotipos discriminatorios.

En este sentido, con la edición de las siguientes propuestas, se invita al conjunto de la sociedad a reflexionar sobre algunos de los múltiples rasgos sexistas que persisten en la lengua.

### REFLEXIONES SOBRE FORMAS LINGÜÍSTICAS SEXISTAS QUE SE DEBEN EVITAR Y EJEMPLOS DE PROPUESTAS ALTERNATIVAS

#### Sobre el masculino utilizado como genérico:

Tradicionalmente se han utilizado las palabras hombre y hombres con un sentido universal, ocultando o desdibujando la presencia, las aportaciones y el protagonismo de las mujeres. Se propone la sustitución de hombre y hombres en estos casos por persona o personas, ser humano o seres humanos, humanidad, hombres y mujeres o mujeres y hombres, sin dar preferencia en el orden al masculino o al femenino.

| No                         | Sí                                                   |
|----------------------------|------------------------------------------------------|
| El hombre                  | Los hombres y las mujeres<br>La humanidad            |
| Los derechos del hombre    | Los derechos humanos<br>Los derechos de las personas |
| El cuerpo del hombre       | El cuerpo humano                                     |
| La inteligencia del hombre | La inteligencia humana                               |
| El trabajo del hombre      | El trabajo humano<br>El trabajo de mujeres y hombres |
| El hombre de la calle      | La gente de la calle                                 |
| A la medida del hombre     | A la medida humana/de la<br>humanidad/del ser humano |

Cuando se utiliza el masculino plural para ambos géneros, se introduce ambigüedad en el mensaje en perjuicio de las mujeres. Se debe evitar el uso del masculino plural como si fuera omnicomprensivo cuando se habla de pueblos, categorías, grupos, etc., empleando en estos casos ambos géneros y otras formas que representen mejor la idea de conjunto.

| No                                                      | Sí                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Los romanos, los franceses, los hispanoamericanos, etc. | Las romanas y los romanos, las francesas y los franceses, las hispanoamericanas y los hispanoamericanos. El pueblo romano, español, hispanoamericano... |
| Niños                                                   | Niños y niñas<br>Infancia                                                                                                                               |
| Chicos                                                  | Los chicos y las chicas<br>Adolescencia<br>Juventud/mocedad                                                                                             |
| Ancianos                                                | Ancianos y ancianas<br>Personas de edad<br>Personas mayores                                                                                             |
| Hermanos                                                | Hermanas y hermanos<br>Hermanos y hermanas                                                                                                              |
| Profesores                                              | Profesoras y profesores<br>Profesorado                                                                                                                  |
| Alumnos                                                 | Alumnas y alumnos<br>Alumnado                                                                                                                           |

En ocasiones, se cita a las mujeres como categoría aparte, después de utilizar el masculino plural como omnicomprensivo o representando a los hombres como grupo principal y añadiendo a las mujeres como grupo dependiente o propiedad del anterior. Esta forma de expresión ofrece una imagen de subordinación de un grupo respecto de otro.

| No                                                                                        | Sí                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Los nómadas se trasladaban con sus enseres, mujeres, ancianos y niños de un lugar a otro. | Los grupos nómadas se trasladaban con sus enseres de un lugar a otro. |

### Sobre el uso asimétrico de nombres, apellidos y tratamientos:

La designación asimétrica de mujeres y hombres en el campo político, social y cultural responde a una tradición discriminatoria para las mujeres y por ello debe ser corregida.

| No                        | Sí                                   |
|---------------------------|--------------------------------------|
| La Thatcher... Mitterrand | La Sra.Thatcher y Mitterrand         |
| Thatcher... Mitterrand    | La Sra. Thatcher y el Sr. Mitterrand |

Modificación de los tratamientos. El tratamiento de señorita se utiliza para hacer referencia al estado civil de soltera de una mujer y en contraposición a la expresión señora o señora de para denominar a una mujer casada, no utilizándose de un modo simétrico los términos señorito o señor. En una sociedad en la que no se define a las mujeres por su relación de dependencia con los hombres, esta distinción debe ser eliminada. Por ello, se debe utilizar señora y señor para hacer referencia a una mujer o a un hombre independientemente de su estado civil.

| No                                                                            | Sí                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Asistió el señor Prado acompañado de la señora Aparicio y la señorita Llopis. | Asistieron las señoras Aparicio y Llopis y el señor Prado. |
| Sra. de Fernández (M <sup>a</sup> Luisa Alonso)                               | Sra. Alonso                                                |

### Sobre las carreras, profesiones, oficios y titulaciones:

El femenino es frecuentemente usado tan sólo para trabajos tradicionalmente unidos al rol femenino, sin embargo, se utiliza el masculino para las profesiones, oficios y titulaciones consideradas de mayor prestigio social y reservadas exclusivamente a los hombres hasta hace poco tiempo. Esta diferencia presupone un status subordinado de las mujeres con independencia de su situación personal y, por ello, debe ser eliminada.

| No                                                                                                         | Sí                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Juana Gómez: médico, Secretario de Estado, director de orquesta, Embajador, gobernador, concejal, alcalde. | Juana Gómez: médica, Secretaria de Estado, directora de orquesta, Embajadora, gobernadora, concejala, alcaldesa. |
| Las limpiadoras                                                                                            | El personal de limpieza                                                                                          |
| Los médicos y las enfermeras                                                                               | Los médicos y médicas, los enfermeros y enfermeras                                                               |
| María Ruiz, Ingeniero de Minas                                                                             | María Ruiz, Ingeniera de Minas                                                                                   |

## ANEXO 13: Análisis de algunas definiciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

**Fuente:** Adaptado de Díaz Aguado (2002:134-136).

### Objetivos:

- Aprender a reconocer el sexismo en los textos de prestigio.
- Tomar conciencia de la discriminación que puede ejercer el lenguaje.

**Dirigida a:** Secundaria.

**Duración:** una o dos sesiones.

**Material:** ficha con varias definiciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

### Desarrollo:

1. Pasar al grupo clase la ficha con las definiciones, leerlas y anotar en la pizarra las características más significativas que muestren la diferencia de trato y los conceptos obsoletos.
2. Dividir al alumnado en grupos mixtos para que, teniendo en cuenta el anexo 12 (Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje) elaboren nuevas definiciones que no sean discriminatorias.
3. Lectura de las definiciones que ha realizado cada grupo. Se anota en la pizarra lo más característico.
4. Teniendo en cuenta las diferentes aportaciones de los grupos se elaboran definiciones comunes por consenso.
5. Se puede finalizar aquí la actividad o continuarla en otra sesión para la cual se solicitará a alumnas y alumnos que busquen definiciones de las mismas palabras en otros diccionarios para compararlas con las que ya tienen.
6. También se puede continuar la actividad profundizando en la composición de los miembros de la Real Academia de la Lengua, número de hombres y de mujeres. Y sobre la posibilidad de solicitar el cambio de alguna de definiciones.

## Ficha para profesorado y alumnado

### Definiciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

**Hombre:** ser animado racional. Bajo esta denominación se comprende todo el género humano. 2) Varón, criatura racional del sexo masculino. 3) El que ha llegado a la edad viril o adulto. 4) Entre el vulgo, marido. 5) **Ser todo un hombre:** tener destacadas cualidades varoniles como el valor, la firmeza y la fuerza.

**Mujer:** persona del sexo femenino. 2) La que ha llegado a la edad de la pubertad. 3) La casada, con relación al marido. **Ser mujer:** haber llegado una moza a estado de menstruar.

**Humano:** perteneciente al hombre o propio de él. 2) Aplícase a la persona que se compadece de las desgracias de sus semejantes.

**Femenino:** propio de mujeres, perteneciente o relativo a ellas. 2) Que posee los rasgos propios de la feminidad. 3) Dícese del ser dotado de órganos para ser fecundado. 4) Perteneciente o relativo a este ser. 5) Débil, endeble. **El eterno femenino:** el conjunto de caracteres supuestamente permanentes e inmutables de la psicología femenina.

**Masculino:** dícese del ser que está dotado de órganos para fecundar. 2) Perteneciente o relativo a este ser. Varonil, enérgico.

**Sexo:** condición orgánica que distingue al macho de la hembra en los seres humanos, en los animales y en las plantas. 2) Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. 3) Organos sexuales. **Débil:** las mujeres. **Feo o fuerte:** los hombres.

**Sexismo:** atención preponderante al sexo en cualquier aspecto de la vida. 2) Discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior al otro.

## ANEXO 14: Organización del patio de recreo

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Repartir el espacio del recreo equitativamente entre chicos y chicas.
- Aprender juegos cooperativos.
- Disfrutar de un momento lúdico juntos chicos y chicas.
- Valorar el ejercicio físico como fuente activa de salud.

**Dirigido a:** Primaria y Secundaria. **Duración:** durante los recreos.

**Material:** balones de goma, de baloncesto, balonmano, voleibol, cuerda de comba, bolos, diábolos, etc.

### Actividad 1: *Reparto equitativo del patio de recreo*

1. Reunión de claustro para organizar la actividad entre los responsables del alumnado: jefe de estudios, tutores/as, profesorado, vigilantes de patio, etc. Se valora la importancia de repartir el patio para chicos y chicas en igualdad y se nombra un/a responsable de la actividad.
2. Preguntar a chicos y chicas qué deportes y juegos les gustan.
3. Facilitar el material necesario para esos juegos en la hora del recreo, así como espacios reservados para ellos tanto para las chicas como para los chicos, evitando que unos molesten a otros.

### Actividad 2: *Día de los juegos cooperativos*

1. Un día a la semana, tratando de que siempre sea el mismo, y pidiendo colaboración del profesorado de educación física, se organizan juegos en la hora del recreo en los que participan chicos y chicas. Estos pueden ser deportes (fútbol, baloncesto, voleibol, etc.), como juegos (balón prisionero, juegos con cuerda, polis y cacos, el gavilán, la cadeneta, el pañuelo, etc.). Se tratará de fomentar la cooperación, pero se pueden incluir pequeñas competiciones de equipos mixtos y de diferentes edades.
2. Reunir el material necesario para organizar los juegos y deportes elegidos y ponerlo a la disposición de chicos y chicas cada recreo, fomentando su cuidado y la responsabilidad sobre el mismo.
3. En una tutoría trimestral se analizarán con el alumnado los resultados de la actividad y se incorporarán las propuestas de mejora.
4. En el claustro de fin de curso se evaluarán los resultados de las actividades, con la finalidad de desarrollar propuestas de mejora para el curso siguiente.

## ANEXO 15: Historias de amor: ficticias, reales, mi historia ideal

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Analizar historias de amor interiorizadas.
- Conocer otros modelos de relación.
- Reconocer los propios sentimientos.
- Empezar a identificar pautas para una relación basada en el respeto y la igualdad.

**Dirigido a:** Secundaria.

**Duración:** una o dos sesiones.

**Material:** ficha Historias de amor, un sobre grande o una caja.

### Desarrollo:

1. Se reparte la ficha al alumnado para que la rellenen individualmente.
2. Se asigna un tiempo para que contesten las cuestiones 1 y 2. Después cada uno lee sus respuestas en voz alta. De cada relato se extraen las ideas principales y se anotan en la pizarra, agrupándolas cuando sean similares.
3. Después de la lectura se plantea un debate. Se pueden plantear las siguientes cuestiones:
  - ¿Se parecen las historias de amor reales a las que vemos en el cine o leemos en las novelas?
  - ¿Qué tienen en común y qué las diferencia?
  - ¿Se puede ser feliz sin un amor de película?
  - ¿Qué vale más en una relación de pareja? ¿Ser sincero y sincera o tener un cuerpo 10?
  - ¿Se puede tener pareja y amigos a la vez?
  - ¿Qué es más importante, ¿una relación de pareja o las buenas amistades?
4. Después del debate se pide al alumnado que rellene la cuestión 3. Cuando terminan la depositan en un sobre común o en una caja. Para dar mayor libertad de respuesta no es necesario que pongan sus nombres. Una vez que se han recogido todas las respuestas, un alumno o alumna o el docente lee las historias de amor imaginadas en voz alta. Entre todos se trata de extraer los puntos comunes, también debatir sobre si hay diferencias entre las historias de amor de los chicos y las de las chicas.

## Ficha para el alumnado

### Historias de amor...

Soy ☐ chico ☐ chica

- 1. Ficticias.** Describe una historia de amor que hayas visto o leído y que te haya llamado la atención, aunque no sea la típica. Si lo recuerdas, anota el título de la película o del libro.

- 2. Reales.** Describe una historia de amor que hayas conocido. Puede ser tuya, de un amigo o amiga, de algún pariente, o que te hayan contado, y que por alguna razón te haya resultado interesante.

- 3. Mi historia ideal.** Imagina tu historia de amor, cómo será tu pareja, qué esperas de la relación, qué no dejarías pasar a tu compañero/a, te ves trabajando, con hijos...

## ANEXO 16: Ni todos los príncipes son azules, ni todas las princesas son dulces

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Aprender a identificar pautas para una relación de pareja basada en el respeto y la igualdad.
- Disponer de un material (ficha de sensibilización) que les permita reflexionar sobre su relación.
- Prevenir y sensibilizar ante la violencia de género.

**Dirigido a:** Secundaria.

**Duración:** una o dos sesiones.

**Materiales:** fichas I y II y ficha de sensibilización.

### Desarrollo:

1. El docente que desarrolla la actividad realiza una introducción sobre la violencia de género (puede encontrar información en el capítulo 3 de este módulo) y recuerda el número de víctimas de la violencia de género del año anterior. Esta actividad puede servir como material de sensibilización para recordar el 25 de noviembre, día contra la violencia de género. Es importante recalcar que las conductas violentas tienen manifestaciones previas que se pueden identificar por ciertos comportamientos y que pueden darse incluso en los primeros meses de la relación de la pareja.
2. A continuación se reparte la ficha I para que alumnas y alumnos contesten de forma individual. Se trata de que las y los adolescentes dispongan de unas pautas sobre las que poder reflexionar sobre su relación o relaciones futuras.
3. Cuando terminan se comienza un debate sobre las preguntas que acaban de contestar. Es importante la puesta en común porque habrá opiniones del propio alumnado que pueden aclarar a sus iguales sobre pautas de relación nocivas. Los y las adolescentes suelen valorar más la opinión de sus compañeros que las de los adultos.
4. Transcurrido el debate, se reparte la ficha II para que la rellenen.
5. Una vez que han rellenado la ficha en positivo, se pide cuatro o cinco voluntarios/as, o si el trabajo ha sido en grupo a una persona por grupo, para que lean la ficha con las pautas en positivo. (Se trata de repetir varias veces los mensajes).
6. A continuación el docente pide a una voluntaria y a un voluntario que lean al grupo-clase la ficha de sensibilización que incluye las pautas para mantener una relación basada en el respeto, la igualdad y la confianza. Se escriben las pautas en la pizarra para que las copien.

## Ficha I para el alumnado

**Ni todos los príncipes son azules,  
ni todas las princesas son dulces**

**¿Tienes una relación de pareja saludable:  
basada en el respeto y la igualdad?**

| <b>Reflexiona y contesta las siguientes preguntas</b>                                                                                                                                                     | <b>SI</b> | <b>NO</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| 1. Mi pareja se mete con mi grupo de amigos y amigas, dice que no me convienen y que tengo que dejar de verles.                                                                                           |           |           |
| 2. Cuando hablo, me corta, y no tiene en cuenta lo que digo. A veces me siento como un adorno.                                                                                                            |           |           |
| 3. Delante de los amigos es amable, pero cuando estamos a solas se vuelve desagradable y a veces violento/a.                                                                                              |           |           |
| 4. Me aburro a menudo, porque la mayoría de las veces hacemos lo que él/ella quiere.                                                                                                                      |           |           |
| 5. No le cuento todo lo que me pasa, ya que si le cuento mis temores, dice que desconfío y se enfada.                                                                                                     |           |           |
| 6. Hago cosas que me cuestan, que no hago a gusto ni convencida/o por no disgustarle.                                                                                                                     |           |           |
| 7. Siempre lleva la razón, no admite opiniones diferentes, creo que le disgusta algo mío.                                                                                                                 |           |           |
| 8. Hay ropa que no le gusta que me ponga, pero me la pongo porque a mí me gusta.                                                                                                                          |           |           |
| 9. Tengo miedo a perder a mi pareja si no hago todo lo que me pide, aunque sean cosas que me cuesta hacer.                                                                                                |           |           |
| 10. Todos mis amigos y amigas tienen pareja, me decían que era un bicho raro por no tener novio/a, pero ahora que la tengo, no es lo que pensaba, aguanto la relación para que los demás me dejen en paz. |           |           |

## Ficha II para el alumnado

### Ni todos los príncipes son azules, ni todas las princesas son dulces

Tan sólo con que una respuesta de la ficha I haya sido sí, deberías plantearte si tu relación está basada en el respeto y la igualdad.

Rellena esta ficha con las 10 frases de la ficha I en positivo y tendrás las pautas para reconocer una relación como la que te mereces.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

## Ficha de sensibilización

### Algunas pautas para establecer una relación de pareja basada en el respeto, la igualdad y la confianza

No tener pareja no es un fracaso, tan sólo es que no se ha encontrado a la persona adecuada.

Una relación de pareja es importante en la vida, pero no es la única meta.

Sí te quieres, aunque no tengas pareja, serás feliz.

Podremos elegir mejor a nuestra pareja si tenemos un trabajo que nos permita ser independientes económicamente.

Para que una relación funcione hay que tener en cuenta los gustos y deseos de ambos.

Cuando sientas que haces cosas por tu pareja que te molestan o las haces a disgusto, la relación no va bien.

Rotundamente **SI**: pareja y amigos son compatibles. Hay tiempo para todos. Comparte con tus amistades tanto lo bueno como lo malo de tu pareja. Tus amigos y amigas te conocen bien y podrán aconsejarte. No permitas que tu pareja te haga perder amistades.

En las parejas hay discusiones y conflictos que se solucionan hablando y teniendo en cuenta los sentimientos de ambos, cediendo a partes iguales. Si te quedas con la sensación de que sólo cedes tú, la relación no va bien.

Nunca dejes pasar un acto violento de tu pareja hacia ti. El dicho popular *quién bien te quiere, te hará llorar* ha pasado a la historia. Lo hemos cambiado, reivindica el **quien bien te quiere, te hará feliz.**

## ANEXO 17: Escucha lo que estás oyendo

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Utilizar la música como elemento de sensibilización ante la violencia de género.
- Reflexionar sobre los mensajes de las canciones que escuchamos.
- Prevenir la violencia de género.

**Dirigido a:** Secundaria.

**Duración:** una sesión.

**Material:** letras de las canciones (fotocopias para el grupo clase), cintas de cassette o cd, aparato reproductor para escuchar las canciones.

### Desarrollo:

1. Se inicia la sesión explicando al alumnado que vamos a escuchar música. Proponemos dos canciones -*Toda* de Malú y *Malo* de Bebe- aunque también pueden utilizarse otras de contenido similar. Es conveniente renovar las canciones con el tiempo, ya que tienen mayor calado entre las y los adolescentes las músicas y ritmos que les gustan y están de plena actualidad.
2. Se escuchan las dos canciones seguidas con el volumen lo más alto posible para que el ritmo de la música envuelva.
3. A continuación se reparte una fotocopia con la letra de las canciones para cada alumna y alumno y se les pide que lean el texto.
4. Se inicia un debate en gran grupo sobre el texto de las canciones:
  - ¿Qué os parece el texto de la canción de Malú? ¿Llegaríais a hacer lo que ella hace por amor? ¿Creéis que eso es amor? ¿Estarías al lado de una persona aunque tu vida estuviera en peligro? ¿Crees que una persona puede ser propiedad de otra?
  - Cómo se siente la mujer de la canción de Bebe. ¿Qué le pasa al cerebro de su compañero cuando le insulta? ¿Cómo define la mujer de la canción de Bebe a su compañero?
  - Intenta resumir en una frase el contenido de cada una de las canciones.
5. Para terminar la sesión, se vuelven a escuchar las canciones.
6. Esta actividad puede desarrollarse desde el área de lengua y simultanear el análisis sintáctico de las letras de las canciones con la sensibilización de la violencia de género.

## Analiza el texto de las siguientes canciones

### Toda (Malú)

Aquí me ves hundida a tu vida  
de diez a diez sin telas ni juicios  
sin ningún porqué, sintiéndome libre  
sintiéndome TUYA y amándote.

Aquí me ves  
aunque liberada soy tú rehén  
seduces ... encantas  
qué puedo hacer  
de la encrucijada que tienes montada  
no escaparé.

Te abriré las puertas del alma de par en par  
dispuesta a hacer todo a tu voluntad  
dispuesta a hacer todo lo que te de la gana.  
¡¡¡Que me importa !!!

TODA, de arriba a abajo  
TODA, entera y TUYA  
TODA, aunque mi vida corra peligro TUYA  
TODA, de frente y de repente  
TODA, desesperadamente  
TODA, haz todo lo que sueñes conmigo.

Aquí me ves  
eres mi testigo  
eres mi juez  
mi trampa, mi vicio y mi no sé qué  
sintiéndome fuerte  
sintiéndome tuya y amándote.  
Aquí me ves  
como himnotizada  
cabeza y pies  
un poco embrujada  
pues yo qué sé  
perdida en la magia de tantas  
palabras creyéndote.

Te abriré las puertas del alma  
de par en par  
dispuesta a hacer todo a tu voluntad  
dispuesta a hacer todo lo que te de la gana.  
¡¡¡Que me importa !!!

TODA, de arriba a abajo  
TODA, entera y TUYA  
TODA, aunque mi vida corra peligro  
TUYA, TODA,  
de frente y de repente, TODA  
desesperadamente, TODA  
haz todo lo que sueñes conmigo.

Con tus besos vuelo  
en tus brazos juro  
me siento más mujer.  
Contigo desde cero  
a donde quieras llego  
enamorándome y deseándote.

TODA, de arriba a abajo  
TODA, entera y TUYA  
TODA, aunque mi vida corra peligro  
TODA, así de repente  
TODA, desesperadamente  
TODA, haz todo lo que sueñes conmigo.  
TODA, de arriba a abajo  
TODA, entera y TUYA  
TODA, aunque mi vida corra peligro  
TODA, de frente y de repente  
TODA, desesperadamente  
TODA, haz todo lo que sueñes conmigo.

TODA, de arriba a abajo  
TODA, entera y TUYA  
TODA, aunque mi vida corra peligro  
tuya TODA !!!!!!!

**Malo, malo, malo (BEBE)**

Apareciste una noche fría  
 Con olor a tabaco sucio y a ginebra,  
 El miedo ya me recorría  
 Mientras cruzaba los deditos  
 Tras la puerta.

Tu carita de niño guapo  
 Se la ha comido el tiempo  
 Por tus venas  
 Y tu inseguridad machita  
 Se refleja cada día en mis lagrimitas.

Una vez más no por favor  
 Que estoy cansada y no puedo con el corazón  
 Una vez más no mi amor por favor  
 No grites que los niños duermen.  
 Una vez más no por favor  
 Que estoy cansada y no puedo con el corazón  
 Una vez más no mi amor por favor  
 No grites que los niños duermen.

Voy a volverme como el fuego  
 Voy a quemar tus puños de acero  
 Y del morao de mis mejillas  
 Sacare el valor pa cobrarme las heridas.

Malo, malo, malo eres  
 No se daña a quien se quiere no  
 Tonto, tonto, tonto eres  
 No te pienses mejor que las mujeres

Malo, malo, malo eres  
 No se daña a quien se quiere no  
 Tonto, tonto, tonto eres  
 No te pienses mejor que las mujeres

El día es gris cuando tu estas  
 Y el sol vuelve a salir cuando te vas  
 Y la penita de mi corazón  
 Yo me la tengo que tragar con el fogón

Mi carita de niña linda  
 Se ha ido envejeciendo en el silencio  
 Cada vez que me dices puta  
 Se hace tu cerebro más pequeño

Una vez mas no por favor  
 Que estoy cansada y no puedo con el corazón

Una vez mas no mi amor por favor  
 No grites que los niños duermen.

Una vez mas no por favor  
 Que estoy cansada y no puedo con el corazón  
 Una vez mas no mi amor por favor  
 No grites que los niños duermen.

Voy a volverme como el fuego  
 Voy a quemar tus puños de acero  
 Y del morao de mis mejillas  
 Sacare el valor pa cobrarme las heridas.

Malo, malo, malo eres  
 No se daña a quien se quiere no  
 Tonto, tonto, tonto eres  
 No te pienses mejor que las mujeres  
 Malo, malo, malo eres  
 No se daña a quien se quiere no  
 Tonto, tonto, tonto eres  
 No te pienses mejor que las mujeres

Voy a volverme como el fuego  
 Voy a quemar tus puños de acero  
 Y del morao de mis mejillas  
 Sacare el valor pa cobrarme las heridas.

Malo, malo, malo eres  
 No se daña a quien se quiere no  
 Tonto, tonto, tonto eres  
 No te pienses mejor que las mujeres  
 Malo, malo, malo eres  
 No se daña a quien se quiere no  
 Tonto, tonto, tonto eres  
 No te pienses mejor que las mujeres

Malo, malo, malo eres  
 Malo eres porque quieres  
 Malo, malo, malo eres  
 No me chilles que me duele  
 Eres débil y eres malo  
 Y no te pienses mejor que yo ni que nadie  
 Y ahora yo me fumo un cigarrito  
 Y te echo el humo en el corazoncito

Porque malo, malo, malo eres  
 Tu malo, malo, malo eres  
 Si malo, malo, malo eres  
 Siempre malo, malo, malo eres.

## ANEXO 18: Me veo por dentro y por fuera

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Valorar las cualidades personales frente al aspecto físico.
- Relativizar los cánones de belleza.
- Dar a conocer la anorexia y la bulimia.

**Dirigido:** Secundaria. **Duración:** una o dos sesiones.

**Material:** fichas I y II para el alumnado.

### Desarrollo:

1. El o la docente introduce el tema del excesivo valor que se otorga actualmente a la belleza externa tanto para las chicas como para los chicos. Los problemas de salud que acarrea querer tener un cuerpo de modelo, cuerpos que sólo poseen un pequeño porcentaje de la población.
2. Se pasan las fichas al alumnado para que las rellenen individualmente.
3. Cuando terminan se realiza un debate siguiendo las preguntas de las fichas que acaban de rellenar.
4. Terminar el debate hablando de la anorexia y de la bulimia, definir ambos trastornos y los dañinos efectos que producen entre la población más joven.
5. Se puede reforzar la actividad con el visionado de la película *Las mujeres de verdad tienen curvas*.

## Ficha I para el alumnado

### Me veo por dentro y por fuera

**Cuando una persona conoce a otra se fija en diferentes cosas. A unos les llama la atención la forma de vestir, a otras la mirada, otros se fijan en la cara o en la forma de hablar.**

¿Cuándo conoces a un chico o a una chica, en qué te fijas primero?

- 
- 
- 
- 

**Vamos a continuar poniendo cosas que nos gustan y cosas que no nos gustan de las personas, tanto en positivo como en negativo.**

En positivo, me gusta:

- 
- 
- 
- 

En negativo, no me gusta:

- 
- 
- 
- 

Elige tres cualidades imprescindibles para querer a una persona:

- 1.
- 2.
- 3.

Y otras tres cualidades que no aceptarías:

- 1.
- 2.
- 3.

Define a tu chica o chico ideal por dentro y por fuera:

## Ficha II para el alumnado

### Me veo por dentro y por fuera

**Pensamos sobre cómo somos. Por dentro y por fuera. Merecemos cuidado y atención, mimarnos y que nos mimen. Contesta las siguientes cuestiones:**

En relación con tu cuerpo, ¿qué es lo que menos te gusta?

¿Te crea mal rollo?, ¿Porqué?

¿Cómo lo resuelves?

¿Y lo que más te gusta?

¿Cómo sacas partido a lo que más te gusta?

¿Te aceptas como eres?

Cuenta cómo eres físicamente:

-  
-  
-

Describe un cuerpo 10 (tío/a bueno/a):

-  
-  
-

¿Crees que la imagen de tu cuerpo ideal se corresponde con la realidad o con una moda?

¿Sabes qué son la anorexia y la bulimia?

Observa a tu alrededor, piensa en las personas que conoces, ¿cuántas tienen un cuerpo de modelo? (no valen actrices y modelos)

¿Vale la pena perder la salud para gustar a los demás?

## ANEXO 19: Dime qué comes y te diré dónde se te queda

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Conocer los hábitos de alimentación entre el alumnado.
- Analizar dichos hábitos para comprobar si son saludables.
- Valorar la dieta equilibrada y su relación con el aspecto físico y la salud.

**Dirigido:** Secundaria.

**Duración:** una sesión.

**Materiales:** ficha para el profesorado y ficha para el alumnado.

### Desarrollo:

1. Se reparte la ficha entre el alumnado para que la rellenen individualmente. Se comenta que en esta primera parte de la actividad no deben rellenar las casillas: *cantidad que debería consumir* y *los que debería tomar*.
2. Posteriormente se realiza una puesta en común para que expresen sus opiniones. Durante el debate la o el docente que realiza la actividad, aprovecha los comentarios del alumnado para introducir hábitos de alimentación saludables. En este sentido, para esta actividad no es necesario tener grandes conocimientos sobre el tema, guiará el sentido común y los propios hábitos más elementales: mantener las cinco comidas diarias, desayuno completo, comer de todo, no abusar de la bollería industrial, comer mucha fruta, hacer ejercicio. Si algún alumno o alumna considera que come bien, hace ejercicio y tiene sobrepeso, deberá consultar a un especialista y nunca hacer dieta por su cuenta, etc.
3. Después del debate el o la docente lee en voz alta la ficha del profesorado con las respuestas correspondientes a las casillas: *cantidad que debería consumir* y *los que debería tomar*, que dejaron sin contestar. De esta forma, alumnas y alumnos pueden comprobar si sus hábitos de alimentación se corresponden con los de una dieta equilibrada.

## Ficha para el alumnado

Hay mucha gente que piensa que hay que comer menos para estar delgada o delgado, pero mantener el tipo tiene que ver con muchos otros factores: genéticos, los diferentes estilos de vida, el deporte que se practica y con una alimentación equilibrada. Comer bien es básico para el crecimiento físico y psíquico de las personas. La alimentación nos provee de:

- Nutrientes para la formación y mantenimiento de los tejidos (proteínas, hierro y calcio).
- Energía para las actividades físicas (carbohidratos y grasas).
- Sustancias para regular los procesos corporales (vitaminas y minerales).

**Si dejas de comer o comes mal, no perderás peso, perderás tu salud.**

|                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Escribe tus tres alimentos preferidos:                                              |
| 1.<br>2.<br>3.                                                                      |
| ¿Crees que son saludables o hay otros más sanos?                                    |
| <br><br><br>                                                                        |
| Si crees que hay otros alimentos más saludables que los que comes a menudo cítalos: |
| 1.<br>2.<br>3.                                                                      |

En la siguiente tabla tienes diferentes grupos de alimentos. Indica el número de veces que los consumes a diario:

| Tipos de alimentos            | Legumbres, pasta, arroz | Verduras y hortalizas | Fruta | Lácteos: leche, yogurt, queso | Carne, pescado, huevos | Bollería y productos envasados: patatas fri.. | Embutidos |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------|-------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------|-----------|
| Cantidad que consumo al día   |                         |                       |       |                               |                        |                                               |           |
| Cantidad que debería consumir |                         |                       |       |                               |                        |                                               |           |

Para mantener el tipo y la salud hay que comer cinco veces al día: desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena. La combinación de los diferentes nutrientes que componen cada comida nos aportarán la energía necesaria para realizar todas las actividades que tenemos que hacer cada día. De todas las comidas, hay una a la que no damos demasiada importancia y sin embargo, es fundamental para que nuestro cuerpo y nuestro coco funcione: el desayuno.

En la siguiente tabla señala los alimentos que tomas para desayunar:

| Alimentos para el desayuno | Lacteos | Fruta | Cereales, pan, galletas | Mermelada | Aceite de oliva | Embutidos, huevos |
|----------------------------|---------|-------|-------------------------|-----------|-----------------|-------------------|
| Los que tomo               |         |       |                         |           |                 |                   |
| Los que debería tomar      |         |       |                         |           |                 |                   |

Si tu dieta es rica en legumbres, fruta y verdura, realizas ejercicio a diario (practicas algún deporte, caminas, subes escaleras) y tu metabolismo funciona bien, no tienes por qué tener sobrepeso.

## Ficha para el profesorado

Hay mucha gente que piensa que hay que comer menos para estar delgada o delgado, pero mantener el tipo tiene que ver con muchos otros factores: genéticos, los diferentes estilos de vida, el deporte que se practica y con una alimentación saludable. Comer bien es básico para el crecimiento físico y psíquico de las personas. La alimentación nos proporciona:

- Nutrientes para la formación y mantenimiento de los tejidos (proteínas, hierro y calcio).
- Energía para las actividades físicas (carbohidratos y grasas).
- Sustancias para regular los procesos corporales (vitaminas y minerales).

**Si dejas de comer o comes mal, no perderás peso, perderás tu salud.**

### Raciones de cada tipo de alimentos que deben consumirse a diario:

| Tipos de alimentos   | Legumbres, pasta, arroz | Verduras y hortalizas | Fruta | Lacteos: leche, yogurt, | Carne, pescado, huevos | Bollería y productos envasados | Embutido      |
|----------------------|-------------------------|-----------------------|-------|-------------------------|------------------------|--------------------------------|---------------|
| Cantidad recomendada | 1                       | 1                     | 5     | 3                       | 2                      | 1                              | 3 a la semana |

Para mantener la salud y el tipo hay que comer cinco veces al día: desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena. La combinación de los diferentes nutrientes que componen cada comida nos aportarán la energía necesaria para realizar todas las actividades que tenemos previstas para cada día. De todas las comidas, hay una a la que no damos demasiada importancia, es el desayuno.

### Un buen desayuno debe incluir los alimentos siguientes:

| Alimentos para el desayuno | Lacteos | Fruta  | Cereales, pan, galletas | Mermelada        | Aceite de oliva  | Embutidos, huevos |
|----------------------------|---------|--------|-------------------------|------------------|------------------|-------------------|
| Los que debería tomar      | Básico  | Básico | Básico                  | Muy recomendable | Muy recomendable | Muy recomendable  |

Generalmente con el desayuno los adolescentes, y también los adultos, se muestran muy reacios a comer todo lo que se les propone. Hay que recomendarles que lo hagan un día que vayan a tener una gran actividad para que comprueben lo bien que sienta un desayuno completo (que incluya lo básico más lo recomendable).

Si tu dieta es rica en legumbres, fruta y verdura, realizas ejercicio a diario (practicas algún deporte, caminas, subes escaleras) y tu metabolismo funciona bien, no tienes porqué tener sobrepeso.

## ANEXO 20: ¡Transforma los objetos!

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Descubrir los estereotipos y sesgos sexistas presentes en el uso de los materiales y objetos que utilizan niños y niñas en sus actividades cotidianas y juegos.
- Evitar el uso sexista de juegos y materiales dentro del aula.
- Ofrecer valores de igualdad y convivencia entre chicas y chicos.
- Favorecer la Coeducación desde los ámbitos familiar y escolar.

**Áreas:** tratamiento transversal a través de diferentes áreas o de forma específica, en Tutoría. El profesorado puede proponer a las familias que lleven a cabo esta actividad con sus hijos e hijas.

**Dirigido a :** Primaria.

**Duración:** una sesión.

**Material:** los juegos, materiales y objetos presentes en el aula, así como la ropa que habitualmente usan los niños y niñas del aula.

### Desarrollo:

1. Análisis del uso habitual de un objeto, juego o vestimenta: el tutor o tutora del grupo clase seleccionará diferentes elementos de estos señalados, poniéndolos a la vista de todo el grupo. Para ello, tendrá en cuenta que sean objetos tradicionalmente ligados a un género o con un uso habitualmente sexista.
2. Reflexión del alumnado: el tutor o tutora pedirá a cada niña o niño del grupo que elija uno de los objetos y explique al resto de la clase cuál es su uso habitual y quiénes, chicas o chicos, lo utilizan más frecuentemente.
3. Transformando los objetos: para cada objeto, el profesorado animará a chicas y chicos, por igual, a que descubran y propongan usos alternativos, evitando los estereotipos y sesgos sexistas.
4. Juegos alternativos: a raíz de las transformaciones que el alumnado haya imaginado, se establece un tiempo de juego para poder desarrollar los usos alternativos que se dan a los diferentes objetos.

## ANEXO 21: Estoy a gusto en casa cuando...

**Fuente:** elaboración propia.

### Objetivos:

- Tomar conciencia de la cantidad de trabajos que hay que realizar a diario para que la casa esté a punto.
- Valorar el trabajo cotidiano de las mujeres.
- Corresponsabilizarse en las tareas cotidianas.

**Dirigido:** Primaria y Secundaria. **Duración:** una sesión.

**Materiales:** ficha para el alumnado, bolígrafos o pinturas de dos colores.

### Desarrollo:

1. Presentar la actividad hablando de las diferentes composiciones familiares, número de personas que la integran, diferentes formas de organización, del trabajo de madres y padres fuera del hogar, para que cada alumno y alumna tenga mayor libertad para contar como distribuyen el trabajo en su casa.
2. Se reparte la ficha para que la rellenen individualmente y puedan pensar en aquellas situaciones que, por ser cotidianas, no siempre tenemos en cuenta.
3. Cuando terminan se ponen en común las respuestas. Compartir opiniones enriquece el debate y permite conocer formas diferentes de organización dentro de la casa.
4. Algunas cuestiones para el debate:
  - Quién realiza más tareas en tu casa.
  - Cuántas haces tú.
  - Cómo podrías colaborar para estar más a gusto en tu casa.
  - Quién es la persona de tu casa que tiene más tiempo libre al día.
  - ¿Has pensado alguna vez si tu madre y tu padre tienen vacaciones de la casa y de ti (no del trabajo) alguna vez?
5. Después del debate se pide que vuelvan al listado de tareas y con bolígrafo de otro color redistribuyan de forma más equitativa el trabajo de la casa, de forma que la persona que realiza más funciones pueda tener tiempo de descanso.
6. Si queda tiempo se puede preguntar al alumnado si saben cocinar algún plato y que lo expliquen al grupo-clase.

## Ficha para el alumnado

### Estoy a gusto en casa cuando...

Qué es lo que más te gusta de tu casa:

-  
-

Quién se ocupa en tu casa de que las cosas estén a tu gusto:

1.

2.

3.

4.

5.

Alguna vez has llegado a casa y no estaba todo como siempre.

Cuenta qué sucedió y cómo te sentiste:

Repasa el siguiente listado de tareas e indica quién es la persona de tu familia que las hace:

| Tareas del hogar            | Madre | Padre | Mi hermana o mi hermano | Yo | Abuela<br>Otros |
|-----------------------------|-------|-------|-------------------------|----|-----------------|
| Comprar la comida           |       |       |                         |    |                 |
| Planchar la ropa            |       |       |                         |    |                 |
| Cambiar las bombillas       |       |       |                         |    |                 |
| Poner la mesa               |       |       |                         |    |                 |
| Limpiar la verdura          |       |       |                         |    |                 |
| Recoger los armarios        |       |       |                         |    |                 |
| Pasear al perro             |       |       |                         |    |                 |
| Fregar el suelo             |       |       |                         |    |                 |
| Asar el pollo               |       |       |                         |    |                 |
| Limpiar mis deportivas      |       |       |                         |    |                 |
| Curar las heridas           |       |       |                         |    |                 |
| Limpiar el baño             |       |       |                         |    |                 |
| Recoger el cuarto de estar  |       |       |                         |    |                 |
| Llevarme a la pediatra      |       |       |                         |    |                 |
| Lavar platos y pucheros     |       |       |                         |    |                 |
| Limpiar los cristales       |       |       |                         |    |                 |
| La comida del domingo       |       |       |                         |    |                 |
| Limpiar el polvo            |       |       |                         |    |                 |
| Preparar la ensalada        |       |       |                         |    |                 |
| Recoger mi habitación       |       |       |                         |    |                 |
| Pasar el cepillo            |       |       |                         |    |                 |
| Hacer las camas             |       |       |                         |    |                 |
| Colgar los cuadros          |       |       |                         |    |                 |
| Comprar los libros          |       |       |                         |    |                 |
| Pintar las puertas          |       |       |                         |    |                 |
| Hacer la tortilla de patata |       |       |                         |    |                 |
| Comprar las tiritas         |       |       |                         |    |                 |

## ANEXO 22: Las alquimistas y el Baño María

**Fuente:** [www.alpoma.net/tecob/?p=414](http://www.alpoma.net/tecob/?p=414)  
[www.uch.ceu.es/principal/eponimos\\_cientificos/bano\\_maria.asp](http://www.uch.ceu.es/principal/eponimos_cientificos/bano_maria.asp)

### Objetivos:

- Hacer visibles las aportaciones de las mujeres a la cultura, la ciencia y la sociedad.
- Analizar sus diferentes aplicaciones a los campos de la física, química, cocina.
- Desarrollar la capacidad de investigación y elaboración de trabajos grupales.
- Profundizar sobre la importancia que tiene para la sociedad las tareas domésticas y el cuidado de las personas.

**Dirigida a:** Alumnado de Primaria y Secundaria. **Duración:** dependerá de las actividades seleccionadas.

**Material:** fichas para el profesorado, cocina y utensilios, material para experimentos.

### Desarrollo:

1. Introducción de la actividad por parte del tutor o la tutora.
2. Los alumnos se dividen por grupos mixtos, investigan y extraen información (Internet, enciclopedia, etc.) sobre los orígenes del **Baño María** y sobre dos alquimistas consideradas precursoras de la química moderna: **Marie le Jars de Gournay** (París, XVI-XVII, defensora de los derechos de la mujeres) y **Marie Meurdrac** (París, XVII-XVIII).
3. Exposición al gran grupo de los resultados obtenidos.
4. Debate grupal: resaltar el mérito de esas mujeres; el ejemplo que dan a otras mujeres y hombres; la discriminación que se dio a las mujeres que se dedicaban a la alquimia y la química; la escasa presencia en puestos de investigación de las mujeres en relación a los hombres.
5. Prácticas: utilizar el Baño María para hacer un flan; experimentar diversos cambios que sufren los alimentos en la cocina y otros elementos.
6. Analizar en gran grupo la importancia que tienen las tareas domésticas para el funcionamiento de la sociedad, y en particular cocinar alimentos para los demás.

## Ficha para el profesorado

### 1. Baño María

**Precursora: María la Profetisa**, también llamada María la judía, fue una alquimista que vivió en la Alejandría del siglo III. No se conocen muchos datos sobre su vida. Algunos historiadores de la ciencia llegan a considerarla como la fundadora de la alquimia en occidente. No se conservan sus textos, solamente referencias de otros alquimistas, como Zósimo de Panópolis y Panopolita, este extrajo partes de sus textos, siendo conocido el que se refiere a cierto aparato destilatorio denominado Dibikos o Tribikos (según tuviese dos o tres caños para la destilación. Según estas descripciones, María ya utilizaba en sus experimentos muchas de las técnicas de laboratorio que han perdurado en el tiempo, destilaciones, filtraciones o calcinaciones. Según algunos escritos, el conocido **“baño maría”** se debería a su invención. El trabajo empírico era trasladado por María a una serie de procedimientos escritos en los que mostraba su posición filosófica, según ésta, toda la materia del cosmos se halla en realidad formada por una sola sustancia. Su atribución de influencias divinas en las operaciones alquímicas, hizo que se la diera el sobrenombre de profetisa. Su filosofía, transmitida por los árabes, tuvo mucha influencia en los alquimistas posteriores a la edad media de toda Europa.

**Definición de baño maría:** se utiliza cuando se quiere calentar una materia de forma indirecta y uniforme. Para ello se coloca esta materia en un recipiente cualquiera, que a su vez se sumerge dentro de una masa de agua contenida en otro recipiente mayor. Al calentar este último el agua aumenta su temperatura suave y homogéneamente e, indirectamente, también lo hace la sustancia en cuestión.

#### Aplicación a la cocina:

Cocinar al baño María consiste en la cocción de un alimento (por ejemplo los flanes y cremas inglesas) o el calentamiento de una salsa delicada dentro de un cazo que a su vez está dentro de un recipiente con agua para que el alimento se cocine por medio del agua caliente y no por el calor del horno o de la cocina directamente.

Consejos para una buena cocción al Baño María:

- No poner demasiada agua en el recipiente, así evitaremos que cuando comience a hervir el agua de cocción tengamos salpicaduras.
- Es preferible que se le añada agua durante la cocción si hicieses falta.
- Iniciar la cocción de baño María con agua caliente, ya que si se inicia con agua fría el tiempo que tardamos en el calentamiento del agua no se corresponde con el tiempo real de cocción del alimento.
- Para que durante la cocción, por la acción de las burbujas del agua hirviendo, no se mueva el cazo donde está el alimento es recomendable colocar un trapo o un papel en el fondo del baño María antes de verter el agua. De esta manera amortiguará las burbujas que se forman durante la cocción en dicho recipiente y no se nos moverá la cazuela de cocción.

## Vamos a cocinar un Flan de huevo

**Ingredientes básicos para una persona:** 1 huevo / 1 vaso de leche / 1 cucharada de azúcar quemada / 2 cucharadas normales de azúcar / la corteza de un limón.

En una flanera metálica (recipiente individual) se quema una cucharada de azúcar con una de agua hasta que vaya adquiriendo un color marrón líquido y se forme el caramelo (se puede utilizar un bote de caramelo líquido). Se untan las paredes y el fondo con el caramelo.

Se bate el huevo con las dos cucharadas de azúcar. Se le añade el vasito de leche y se sigue batiendo. Se puede dar más sabor cociendo un ratito antes, la leche con la ralladura de un limón. También se le puede añadir una cucharada de cacao o una porción de chocolate amargo derretida.

Se incorpora la mezcla a la flanera metálica (o flaneras individuales si se han preparado varios) y se pone al **baño maría** (se puede cocer al fuego pero muy suave durante, o bien introducirlo en el horno a temperatura media, no debe hervir el agua). Se va comprobando si está hecho metiendo un cuchillo fino en le centro del flan y comprobando si sale limpio: en ese momento se apaga el fuego o se saca del horno y se deja enfriar. Una vez frío se desmolda sobre un plato o bandeja.

## 2. Cambios que sufren los alimentos y otros elementos

- **De sólido a líquido:** disolver una tableta de chocolate (después untarla en bizcochos y comérsela entre todos); derretir hielo; derretir mantequilla.
- **De líquido a gaseoso:** hervir agua.
- **De líquido a sólido:** congelar agua; cocinar un helado.
- **Disolver:** unir agua con diversas sustancias: sal, azúcar, cacao, zumo de limón (añadirle azúcar, enfriarlo y probarlo).
- **Unir alimentos para preparar salsas:** formando coloides, que no se terminan de mezclar, por ejemplo preparar mayonesa o una vinagreta (esperar un rato para ver cómo se separan los elementos).
- **Unir alimentos para preparar nuevos platos en caliente:** cocinar una tortilla de patatas, preparar pasta o arroz con tomate, cocinar una sopa.
- **Unir alimentos para preparar nuevos platos en frío:** cocinar un gazpacho.
- **Cambios por calentamiento:** tostar pan; probar una salchicha, después freírla con aceite de oliva y especias y comprobar la diferencia; calentar azúcar con un poco de agua para formar caramelo.

## ANEXO 23: El cine y la Coeducación

**Fuente:** elaboración propia

### Objetivos:

- Profundizar en la diferencia de género y en la igualdad de derechos y oportunidades
- Analizar los aspectos positivos que aporta la diferencia de género
- Aprender a analizar una película.
- Desarrollar la capacidad crítica y las habilidades para debatir y argumentar

**Dirigido a:** Secundaria. **Áreas:** Tutoría, Ética, Lengua, Ciencias Sociales o Conocimiento del Medio, Idioma extranjero, etc.

**Duración:** al menos 3 sesiones. Una sesión previa al visionado, visionado de la película, trabajo sobre la película y debate. Es conveniente tratar de ver la película en una sola sesión, uniendo dos horas de clase. De esa manera conseguimos motivar más a los alumnos y fomentamos la capacidad de ver cine con atención y concentración.

### Desarrollo de la actividad:

1. El docente que realice la actividad visiona la película y establece el contenido y objetivos que va a tratar.
2. Antes de ver la película el profesorado trata de motivar al alumnado, de hacerles partícipes de la actividad. Para ello presenta el argumento, relacionándolo con cuestiones relativas al tema que se quiere trabajar y con la realidad que viven los chicos y chicas, y finalmente la ficha artística de la película.
3. Actividades durante el visionado de la película: si el docente lo considera adecuado, durante la proyección plantea cuestiones al grupo clase.
4. Actividades posteriores: el docente dirige cuestiones al grupo clase y coordina el debate. Si se quiere profundizar más, pueden responder a las cuestiones por escrito de forma individual antes de debatirlas en gran grupo.

**Posibles preguntas:**

- Opinión sobre los actores ¿Cuál te ha gustado más? ¿Con cuál te has identificado? ¿Por qué?
- Opinión sobre el final. ¿Te ha gustado? Propuestas de otros finales.
- Respecto al tema que se quiere abordar: ¿Cómo se trata en la película? ¿Cómo se da este fenómeno en la realidad? ¿Conoces algún caso? ¿Has vivido alguna situación parecida? ¿Cómo la abordaste?

**Otras propuestas:**

- Arte: realizar individualmente o en pequeño grupo, una obra artística que refleje lo que has sentido al visionar la película.
- Realizar una redacción, explicando las ideas principales de la película y los sentimientos que te ha provocado. Posteriormente se exponen al gran grupo.

## FICHA: PELÍCULAS PARA TRABAJAR EL GÉNERO EN EL AULA

| TÍTULO                                                         | DIRECTOR, AÑO, PAÍS                                                    | OTROS TEMAS RELACIONADOS                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MUJER TRABAJADORA. IGUALDAD DE DERECHOS Y OPORTUNIDADES</b> |                                                                        |                                                                                                                                                                            |
| <b>Pan y rosas</b>                                             | Ken Loach, 2000, Reino Unido, Alemania, España, Francia, Italia, Suiza | La lucha de unas mujeres por la defensa de sus derechos a costa de arriesgarse a la expulsión del país.                                                                    |
| <b>Las mujeres de verdad tienen curvas</b>                     | Patricia Cardoso, 2003, EE.UU.                                         | La lucha de una adolescente por estudiar lo que le gusta a pesar de los impedimentos familiares y sociales a los que se ve sometida. La inmigración latina en EE.UU.       |
| <b>El cliente</b>                                              | Joel Schumacher 1994, EE.UU.                                           | Mujer trabajadora en igualdad. Suspense.                                                                                                                                   |
| <b>Armas de mujer ("Working girl")</b>                         | Mike Nichols, 1988, EE.UU.                                             | Mujeres con éxito profesional. Competitividad profesional entre mujeres                                                                                                    |
| <b>Una mujer invisible</b>                                     | Gerardo Herrero, 2007, España.                                         | Retrato de mujeres que nadie ve.                                                                                                                                           |
| <b>VALORACIÓN DE LA ÉTICA DEL CUIDADO</b>                      |                                                                        |                                                                                                                                                                            |
| <b>Erin Brockovich.</b>                                        | Steven Soderbergh, 2000, EE.UU.                                        | Mujer trabajadora. La ética del cuidado vista desde el ángulo opuesto: un hombre realiza las tareas domésticas para que una mujer pueda tener éxito profesional. Ecología. |
| <b>La vida secreta de las palabras</b>                         | Isabel Coixet, 2005, España                                            | Cuidados de la mujer al hombre. Afecto y amor.                                                                                                                             |
| <b>Mi pie izquierdo</b>                                        | Jim Sheridan, 1989, EE.UU.                                             | Cuidados de madre a hijo. Discriminación por discapacidad.                                                                                                                 |

### MUJERES EN LA HISTORIA

|                                          |                                               |                                                                                                                                |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Juana de Arco</b>                     | Luc Besson 1999, Francia (Milla Jovovich)     | Vida de la heroína francesa. Desempeño de cargos militares vedados a las mujeres.                                              |
| <b>Juana de Arco</b>                     | Victor Fleming, 1949, EE.UU. (Ingrid Bergman) |                                                                                                                                |
| <b>La reina Isabel en persona</b>        | Rafael Gordon, 2000, España                   | Vida de Isabel la Católica, profundizando en su personalidad.                                                                  |
| <b>Reina Santa</b>                       | Rafael Gil, 1947, España                      | Visión religiosa y patriótica de Isabel la Católica.                                                                           |
| <b>Alba de América</b>                   | Juan de Orduña, 1951, España                  | Algunos detalles discriminatorios, estereotipos de género y culturales (judíos, árabes, franceses). Descubrimiento de América. |
| <b>Juana la Loca</b>                     | Vicente Aranda, 2001, España-Italia           | Conflicto entre el deber y el amor.                                                                                            |
| <b>Locura de amor</b>                    | Juan de Orduña, 1948, España                  | La locura de amor de Juana la Loca por su marido.                                                                              |
| <b>La reina virgen</b>                   | George Sidney, 1953, EE.UU.                   | Isabel-I de Inglaterra, madre de Ana Bolena.                                                                                   |
| <b>La reina Margot</b>                   | Patrice Chéreau, 1994, Francia-Italia         | Reina Margarita de Francia, rey Enrique de Navarra. Guerras de religión. Matrimonios pactados.                                 |
| <b>María Antonieta, reina de Francia</b> | Jean Delannoy, 1956, Francia                  | Rey Luis XVI.                                                                                                                  |
| <b>María Antonieta</b>                   | Sofia Coppola, 2006, EE.UU.                   | Matrimonio impuesto.                                                                                                           |
| <b>Madame Curie</b>                      | Mervyn LeRoy, 1943, EE.UU.                    | Mujeres en la ciencia                                                                                                          |
| <b>Los méritos de madame Curie</b>       | Claude Pinoteau, 1997, Francia                | Mujeres en la ciencia.                                                                                                         |
| <b>Las horas</b>                         | Stephen Daldry, 2000, EE.UU.                  | Basada en la novela de Virginia Woolf "La señora Dalloway"                                                                     |
| <b>Teresa de Calcuta</b>                 | Fabrizio Costa, 2003, Italia                  | Vida de la monja que ayudaba a los pobres en Calcuta.                                                                          |
| <b>Frida</b>                             | Julie Taymor, 2002, EE.UU.                    | Artista mexicana Frida Kahlo.                                                                                                  |

| RELACIONES AFECTIVAS            |                                                      |                                                      |
|---------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <b>Tomates verdes fritos</b>    | Jon Avnet, 1991, EE.UU.                              | La amistad entre mujeres.                            |
| <b>Solas</b>                    | Benito Zambrano, 1999, España                        | Relaciones madre-hija.                               |
| <b>Valentina</b>                | Antonio José Betancor, 1982, España                  | Primeros amores.                                     |
| <b>Robin Hood, el magnifico</b> | John Irvin, 1991, Reino Unido.                       | Complicidad de pareja e idénticos ideales.           |
| <b>Frankie y Johnny</b>         | Garry Marshall, 1991, EE.UU.                         | Relación de pareja.                                  |
| <b>Brokeback Mountain</b>       | Ang Lee, 2006, EE.UU.                                | Relación homosexual.                                 |
| <b>Reinas</b>                   | Manuel Gómez Pereira, 2005, España                   | Relación homosexual.                                 |
| <b>El próximo oriente</b>       | Fernando Colomo, 2006, España.                       | Relación de pareja con diferente religión.           |
| <b>Como agua para chocolate</b> | Alfonso Arau, 1992, Méjico.                          | Destino predestinado por familia. Imposición de rol. |
| <b>De todo corazón</b>          | Robert Guédiguian 1998, Francia.                     | Amor entre adolescentes, ella blanca, él negro.      |
| DECISIÓN VOCACIONAL             |                                                      |                                                      |
| <b>Quiero ser como Beckham</b>  | Gurinder Chadha, 2002, Reino Unido, Alemania, EE.UU. | Roles masculino y femenino, Interculturalidad.       |
| <b>Billy Elliot</b>             | Stephen Daldry, 2000, Reino Unido, Francia           | Roles masculino y femenino.                          |
| MALTRATO                        |                                                      |                                                      |
| <b>Te doy mis ojos</b>          | Itziar Bollaín, 2003, España                         | Maltrato físico, psicológico. Terapia para hombres.  |
| INDEPENDENCIA, BÚSQUEDA, HUIDA  |                                                      |                                                      |
| <b>Thelma y Louise</b>          | Ridley Scott, 1991, EE.UU.                           | Viaje-huida. Machismo.                               |
| <b>Hola ¿estás sola?</b>        | Itziar Bollaín, 1995, España                         | Viaje-huida. Autoritarismo.                          |

| MUJERES CON ROLES MASCULINOS            |                                                                       |                                                                    |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>La teniente O'Neil</b>               | Ridley Scott, 1997, EE.UU.                                            | El ejército y la mujer.                                            |
| <b>La monja alférez</b>                 | Emilio Gómez Muriel, 1944, México<br><br>Javier Aguirre, 1988, España | Vida de una monja que ingresa en el ejército disfrazada de hombre. |
| <b>Shakespeare enamorado</b>            | John Madden, 1998, Reino Unido                                        | Mujer adopta rol masculino.                                        |
| MUJERES EN EL DEPORTE                   |                                                                       |                                                                    |
| <b>Million dollar baby</b>              | Clint Eastwood, 2005, EE.UU.                                          | Mujer y boxeo. Eutanasia.                                          |
| <b>Girlfight</b>                        | Karyn Kusama, 2000, EE.UU.                                            | Mujer y boxeo.                                                     |
| <b>Pat and Mike</b>                     | George Cukor, 1952, EE.UU.                                            | Mujer deportista.                                                  |
| <b>The long run</b>                     | Jean Stewart, 2000, Sudafrica                                         | Mujer y atletismo. Inmigración.                                    |
| <b>FC Venus</b>                         | Joona Tena, 2005, Finlandia                                           | Machismo.<br>Mujeres forman un equipo                              |
| <b>Blue Crush</b>                       | John Stockwell, 2002, EE.UU.                                          | Surf, fútbol, relaciones sentimentales.                            |
| <b>Des epaules solides</b>              | Ursula Meier, 2003, Suiza, Francia, Bélgica                           | Atletismo. Entrenamiento hasta los límites del cuerpo.             |
| <b>El casamiento de Romeo y Julieta</b> | Bruno Barreto, 2005, Brasil                                           | El fútbol y las relaciones amorosas.                               |

## ANEXO 24: Modelo de comunicación de la situación detectada a Inspección Educativa

|                                                                         |           |           |        |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|--------|
| D./Dña. _____                                                           |           |           |        |
| como director/a del Centro _____                                        |           |           |        |
| sito en _____                                                           |           |           |        |
| COMUNICA AL SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA                            |           |           |        |
| <b>Hechos ocurridos:</b>                                                |           |           |        |
|                                                                         |           |           |        |
|                                                                         |           |           |        |
|                                                                         |           |           |        |
| <b>Personas implicadas:</b>                                             |           |           |        |
| Profesorado:                                                            | Alumnado: | Familias: | Otros: |
| _____                                                                   | _____     | _____     | _____  |
| _____                                                                   | _____     | _____     | _____  |
| _____                                                                   | _____     | _____     | _____  |
| _____                                                                   | _____     | _____     | _____  |
| <b>Medidas adoptadas por el centro:</b>                                 |           |           |        |
| Urgentes: _____                                                         |           |           |        |
| Disciplinarias: _____                                                   |           |           |        |
| De Intervención: _____                                                  |           |           |        |
| <b>Profesionales del centro que han participado:</b>                    |           |           |        |
|                                                                         |           |           |        |
| <b>Comunicación a otras instancias:</b>                                 |           |           |        |
| <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles? _____ |           |           |        |
| Fecha y firma del director/a del centro educativo.                      |           |           |        |

# ANEXO 25: Ficha de seguimiento de una situación de violencia de género

## 1. DATOS DEL CENTRO

## 2. AGENTE EDUCATIVO QUE INICIA LA VALORACIÓN

Fecha:

Origen de la demanda:

☐ Familia

☐ Alumno/a

☐ Tutor/a

☐ Profesor/a

☐ PAS

☐ Orientador/a

## 3. PROFESIONALES DEL CENTRO QUE PARTICIPAN

## 4. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS IMPLICADOS

Alumno o alumna:

Curso:

Edad:

Alumno o alumna:

Curso:

Edad:

Alumno o alumna:

Curso:

Edad:

Profesorado:

Familia:

Otros profesionales del centro:

## 5. FASE DE DETECCIÓN Y ANÁLISIS DEL CONFLICTO

### 5.1. DETECCIÓN:

#### 5.1.1. Datos iniciales observados:

- ¿Qué acontecimientos originan la sospecha de la situación de violencia de género?

- ¿Quiénes están implicados?

- ¿Cuándo ocurren y en qué lugar?

- Motivos aparentes que originan el conflicto:

#### 5.1.2. Factores de riesgo observados (ver tabla en el apartado 3.2.2):

☐ Sociedad y proceso de socialización

☐ Centro Educativo

☐ Profesorado

☐ Alumnado

☐ Familias

☐ Entorno

## 5.2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO:

### Expresión:

- ☐ Situación de violencia de género.
- ☐ Conflicto manifiesto.
- ☐ Conflicto latente:

### Qué provoca:

- ☐ Roles sexistas
- ☐ Separación de chicas y chicos
- ☐ Malestar en la víctima
- ☐ Abuso o acoso sexual
- ☐ Agresividad y violencia
- ☐ Disrupción

## 6. FASE DE INTERVENCIÓN

Líneas de intervención ante la situación de violencia de género:

- ☐ Actuaciones para favorecer las relaciones entre chicos y chicas (capítulo 2):
- ☐ Medidas urgentes y/o disciplinarias:
- ☐ Medidas de intervención ante una situación de violencia de género:
  - ☐ Víctima
  - ☐ Agresor
  - ☐ Medidas conjuntas
  - ☐ Centro educativo
  - ☐ Aula
  - ☐ Familias

## 7. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Revisiones: Valoración de las consecuencias de las actuaciones llevadas a cabo.

Fechas: \_\_\_\_\_ Participantes: \_\_\_\_\_

Comentarios:

## **5. BIBLIOGRAFÍA**

**5.1.Referencias bibliográficas**

**5.2.Para saber más**

## 5.1. Referencias bibliográficas

### Capítulo 1. Las relaciones de género en los centros educativos

ALTABLE, CH. (2005): *La coeducación como prevención de la violencia: la socialización de niñas y mujeres*. Jornadas Coeducar para convivir. Noviembre 2005. Organiza: Casa de la Mujer. Ayuntamiento de Zaragoza.

AYALA, I. y MATEO, P. (2002): Educar en relación: estereotipos y conflictos de género.

BEAUVOIR, de S. (1949) : *Le Deuxième Sexe, Tome I, Les faits et les mythes. Tome II, L'expérience vécue*. París: Gallimard. Trad. esp. (1962): *El segundo sexo*. Madrid: editorial Siglo Veinte.

BONAL, X., TOMÉ, A. (1997): *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*. Cuadernos para la Coeducación, nº 12. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

CAMPS, V: (1998) El siglo de las mujeres. Madrid: Cátedra.

DIÁZ-AGUADO, M. J. (2002) Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo igualdad. Madrid: Instituto de la Mujer y Universidad Complutense.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (Coor.), (2004): La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos. Madrid: CIDE, Instituto de la Mujer.

ERIKSON, E. (1968). Identity: youth and crisis. Nueva York: Norton. (Trad. Cast., Identidad, juventud y crisis. Madrid: Taurus, 1980).

FEMINARIO DE ALICANTE (1987): Elementos para una Educación no sexista, Valencia.

GARCÍA MADRUGA, J.A y LACASA, P. (1990): Psicología Evolutiva, volumen 2. Madrid: U.N.E.D.

GERBER, G. (1995): Gender stereotypes and the problem of maternal violence. En Adler, L.; Denmark, F. (Eds.) Violence and the prevention of violence. New York: Praeger.

GIL CALVO, E. (1995): La Mujer Cuartada. Madrid: Anagrama.

INSTITUTO DE LA MUJER, (2006): Mujeres y Hombres en España 2006. Madrid: Instituto de la Mujer.

JIMÉNEZ, A. (1995): Diez palabras clave sobre mujer. Navarra: Ed. Verbo Divino.

LAGARDE, M. (1996): Género y feminismo. Madrid: Horas y horas

MATEO, P.L. (2001): *Lograr la escuela coeducativa*. Revista del Frente Feminista de Zaragoza. Monográfico nº 10: 23-30, Feminismo ayer y hoy. Zaragoza: Frente Feminista.

MATEO y otros (2004): *Educación en relación: hacia la convivencia y el respeto*. Propuesta coeducativa para educación secundaria. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza. Área de Educación y Acción Social.

MORENO, M. (1992): *Educación y ciencia: una doble encrucijada*. En *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer.

MORENO, M. (1993): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

MUÑOZ LUQUE, Berta (2003) *Mujer y poder: una relación transgresora*. En *Organización y Gestión Educativa*, mayo-junio.

MURILLO, S. (1996): *El mito de la vida privada*. Madrid: Siglo XXI.

PALACIOS y otros (1994): *Desarrollo Psicológico y Educación*. (Volumen y II). Madrid: Alianza Psicología.

PULEO, A. (2001): *Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica*. *Educación en femenino y masculino*. Madrid: Akal.

ROSENZWEIG, M. y LEIMAN, A. (1992): *Psicología Fisiológica*. Madrid: McGraw-Hill.

SANTOS GUERRA, M.A. (Coordinador) (2002): *El harén pedagógico*. *Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.

TOMÉ, A. (2005): *Los órdenes sexistas en la escuela mixta*. *Jornadas Coeducar para convivir*. Noviembre 2005. Organiza: Casa de la Mujer. Ayuntamiento de Zaragoza.

## Capítulo 2. Propuestas para favorecer la convivencia entre chicos y chicas

ALTABLE, CH. (1998): *Penélope o las trampas del amor*. Valencia: Nau Llibres.

ARUMÍ, A. (2003): *Análisis de la estructura de aprendizaje en la enseñanza de la Educación Física en la educación obligatoria*, en *Educación Física y deporte en edad escolar*. *Actas del V Congreso Internacional FEADDEF*. Valladolid, 25 al 28 de septiembre de 2003, Valladolid, AVAPEF.

Asociación de Mujeres Encuentr@cuerdos (2001): *Comunicación Asociación de Mujeres Encuentr@cuerdos*, en *VI Encuentro de Asociaciones y Colectivos de Mujeres 2001 "Darnos la palabra"*. Córdoba: Delegación de Igualdad de Diputación de Córdoba.

BANTULÁ, J. (2001): Juegos motrices cooperativos. Barcelona: Paidotribo.

BARRAGÁN F. (Coordinador) (2006): *Violencia de género*. Cuadernos de pedagogía, nº 358, 50-78.

BARRAGAN, F. (Coordinador) (2006): *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que sí promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.

BISQUERRA, R. (2005): II Encuentro de orientación y atención a la diversidad. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza, 14, 15 de enero de 2005.

CARRANZA, M. y MORA, J.M. (2003): *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.

CASA DE LA MUJER (2006): *Coeducar para Convivir*. Actas de las jornadas Coeducar para Convivir 2005. Ayuntamiento de Zaragoza.

Cuadernos de educación no sexista. Instituto de la Mujer.<sup>15</sup>

DIÁZ-AGUADO, M. J. (2002) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo igualdad (Programa para Educación Secundaria)*. Madrid: Instituto de la Mujer y Universidad Complutense.

FERNÁNDEZ RÍO, J. y col. (2001): La construcción del autoconcepto del alumnado a través de la metodología cooperativa en Educación Física, en *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Actas del IV Congreso Internacional*. Santander: Caja Cantabria.

GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.

HERNÁNDEZ, G. y JARAMILLO, C. (2003): *La educación sexual en la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil*. Madrid: CIDE en colaboración con el Instituto de la Mujer.

HERNÁNDEZ, G., JARAMILLO, C., CERDIÑO, M.J. (2005): *Tomar en serio a las niñas*. Madrid: Instituto de la Mujer.

LANE, B. y Rehr, E. (2003): *Cómo ayudar a tu hija a amar su cuerpo*. Barcelona: Ediciones Oniro.

LÓPEZ, F. (1.995): *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.

MARINA, J.A. (1996): *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

<sup>15</sup> Ver tabla con la colección completa en Para Saber Más.

MORENO, M. (1993): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

MUÑOZ LUQUE, Berta (2003) *Mujer y poder: una relación transgresora*. En Organización y Gestión Educativa, mayo-junio pp. de 8 a 14.

MURILLO, S. y RODRIGUEZ, R. (2003): *Ciudadanía activa. Asociacionismo de mujeres*. Madrid: Consejo de la Mujer de la Comunidad de Madrid.

OMEÑACA, R. Y RUIZ, J.V. (1999): *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

PUIGVERT, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.

V.V.A.A. (2001): *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

V.V.A.A. (2003): *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*, Madrid: Pirámide.

### **Capítulo 3. Los conflictos y la violencia de género en los centros educativos**

DIÁZ-AGUADO, M. J. (2002) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer y Universidad Complutense.

HERNÁNDEZ, G., JARAMILLO, C. (2005): *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.

HERNÁNDEZ, G., JARAMILLO, C., CERDIÑO, M.J. (2005): *Tomar en serio a las niñas*. Madrid: Instituto de la Mujer.

HERNÁNDEZ, G. (2004): *Prevenir la violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.

HERNÁNDEZ, G., NOGUEIRAS, B., JARAMILLO, C. SERRATO, G. (2001): *Relaciona. Una propuesta ante la violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.

MOORE, CH. (1995): *El proceso de mediación*. Buenos Aires: ediciones Granica.

ORTEGA, R. y Colbs. (1998): *La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

TORREGO, J.C y MORENO, J.M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza editorial.

VIÑAS, J. (2004): *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó

## Páginas Web consultadas

|                                                                                                                  |                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ayuntamiento de Huesca                                                                                           | <a href="http://www.ayuntamientohuesca.es">www.ayuntamientohuesca.es</a>                                                    |
| Ayuntamiento de Teruel                                                                                           | <a href="http://www.teruel.net">www.teruel.net</a>                                                                          |
| Ayuntamiento de Zaragoza                                                                                         | <a href="http://www.ayto-zaragoza.es">www.ayto-zaragoza.es</a>                                                              |
| Artículos sobre Coeducación                                                                                      | <a href="http://www.nodo50.org/mujeresred/temas.htm">www.nodo50.org/mujeresred/temas.htm</a>                                |
| Asociación de Hombres por la Igualdad de Género. Creada en Málaga en el año 2001.                                | <a href="http://www.ahige.org">www.ahige.org</a>                                                                            |
| Asociación para la nutrición. Materiales pedagógicos para nutrición infantil.                                    | <a href="http://www.5aldia.es">www.5aldia.es</a>                                                                            |
| Casa de la Mujer                                                                                                 | <a href="http://cmisapp.ayto-zaragoza.es/ciudad/sectores/mujer/">http://cmisapp.ayto-zaragoza.es/ciudad/sectores/mujer/</a> |
| Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón                                              | <a href="http://www.educaragon.org">www.educaragon.org</a>                                                                  |
| Editorial Edex                                                                                                   | <a href="http://www.edex.es">www.edex.es</a> .                                                                              |
| Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumn@s de Aragón. Juan de Lanuza.                              | <a href="http://www.fapar.org/">www.fapar.org/</a>                                                                          |
| <b>Confederación Aragonesa de Padres de Alumnos "San Jorge".<br/>CONCAPA-Aragón.</b>                             | <a href="http://www.concapa.org">www.concapa.org</a>                                                                        |
| Federación de Enseñanza de UGT, Iscod y la Internacional de la Educación                                         | <a href="http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id">www.educacionenvalores.org/mot.php3?id</a>                          |
| Federación de mujeres jóvenes                                                                                    | <a href="http://www.mujeresjovenes.org">www.mujeresjovenes.org</a>                                                          |
| Fundación Encuentro                                                                                              | <a href="http://www.fund-encuentro.org">www.fund-encuentro.org</a>                                                          |
| Fundación Mujeres en colaboración con fundaciones europeas. Materiales para la educación y formación en igualdad | <a href="http://www.educarenigualdad.org">www.educarenigualdad.org</a>                                                      |
| Gobierno de Aragón                                                                                               | <a href="http://www.aragon.es">www.aragon.es</a>                                                                            |
| Instituto de la Mujer                                                                                            | <a href="http://www.mtas.es/mujer">www.mtas.es/mujer</a>                                                                    |
| Instituto Aragonés de la Mujer                                                                                   | <a href="http://portal.aragob.es/pls/portal30/url/folder/iam">http://portal.aragob.es/pls/portal30/url/folder/iam</a>       |

|                                                                                  |                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Portal que centraliza el estudio sobre masculinidades                            | <a href="http://www.masculinidades.com">www.masculinidades.com</a>    |
| Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer de la Universidad de Zaragoza | <a href="http://wzar.unizar.es/siem/">http://wzar.unizar.es/siem/</a> |
| Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza                                | <a href="http://www.cipaj.org">www.cipaj.org</a>                      |

## Legislación para la Igualdad

LEY 2/1993 de 19 de febrero, por la que se crea el Instituto Aragonés de la Mujer.

Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

## 5.2. Para saber más

### • Instituto Aragonés de la Mujer

**Fuente:** IAM <http://portal.aragob.es/pls/portal30/url/folder/iam>

A continuación recogemos una relación del material elaborado por el Instituto Aragonés de la Mujer que puede ser útil para trabajar en los centros educativos o como recurso de apoyo para las familias. La mayoría de estos documentos están a disposición pública a través de Internet.

### Publicaciones periódicas

- *AequAlitas*. Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Edita: Instituto Aragonés de la Mujer y Universidad de Zaragoza.

## Guías

- Guía de recursos sociales para las mujeres en Aragón, *Guías del IAM* nº 1. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Guía de los derechos de las mujeres en Aragón, *Guías del* nº 2. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Guía de creación de empresas por mujeres en Aragón. IAM. Reedición actualizada en 2006.

## Coeducación

- *Guía de mujeres ilustres aragonesas*. Biografías de mujeres destacadas en la historia. IAM 2005.
- *CRECER JUGANDO*. Guía práctica para madres, padres y profesorado. IAM 2005.
- *Guía educativa sobre el juego y el juguete*.
- *Proyecto Valor*. Programa educativo de actitudes y valores socioafectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar.
- *Los estereotipos en la publicidad*. Unidad didáctica en Educación Secundaria. Publicación, video y 38 fichas con anuncios publicitarios en prensa.
- *El trabajo doméstico*. Unidad didáctica en Educación Primaria
- *Un viaje hacia la voz, el trabajo y el voto de las mujeres*. Guía didáctica que acompaña al multimedia, destinado al alumnado de ESO.
- *A partes IGUALES. Conciliar vida familiar, vida personal y vida laboral*. Contenido del multimedia, destinado al alumnado de ESO, padres y madres, profesorado y asociaciones de mujeres.
- *El patio del colegio: una propuesta para trabajar en valores*. Contenido y objetivos del multimedia destinado al alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria.
- *Más igualdad = - violencia de género*. CD dirigido al alumnado de segundo ciclo de ESO y Bachillerato.
- *Ni un besito a la fuerza*. Prevención de la violencia sexual a menores.
- *Los trabajos tradicionales de la mujer en el medio rural aragonés*. Dirigido por Eugenio Monesma. DVD 2005.
- *Seminario: Educar en relación: Estereotipos y conflictos de género. Enseñanza Primaria y Secundaria*. Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón.

### Temas:

- *Coeducar*
- *Escuela mixta y coeducación*.
- *La compra de juguetes*.
- *Vacaciones, niñas, niños, juegos, juguetes...*
- *La coeducación en la educación física*.
- *La educación física, un espacio importante para la prevención de la violencia*.

## Lenguaje no sexista

- *Por un uso no sexista del lenguaje. IAM*
- *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. IAM*

### Temas:

- *El sexismo en la lista negra.*
- *Comprobando...*
- *Literatura infantil.*
- *El lenguaje, instrumento de igualdad.*
- *Cómo elaborar la información desde la perspectiva de género. Utilización no-sexista de la imagen en acciones de marketing y publicidad.*

## Violencia contra las mujeres

- *Construcción cultural de la violencia contra las mujeres.*
- *Violencia de género..*
- *Denuncias. Datos estadísticos de las agresiones por razón de género.*
- *ESPACIO. Servicio de atención psicológica a hombres con problemas de control y violencia en el hogar.*
- *Dossier 25 de noviembre, Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres. Recursos y datos actualizados al 25-11 de cada año.*
- *Las noticias de los malos tratos. Propuestas para abordar la información sobre la violencia de género.*
- *Recursos y Actuaciones del IAM.*

## Mujer y deporte

### Temas:

- *Actitudes deportivas y de ocio de la mujer aragonesa.*
- *Mujer y deporte.*
- *Historia de la mujer deportista.*
- *Deportes y estereotipos.*
- *Ponte en forma.*
- *Tiempo libre de las mujeres para el deporte.*
- *El camino hacia la igualdad de oportunidades.*
- *Deportistas aragonesas en Femenino Plural.*
- *Condición física del alumnado entre 13 y 16 años.*

### Planes y estudios. Políticas de igualdad

- *III Plan de acción positiva para las mujeres de Aragón 2001-2004.*
- *Cifras sobre la situación de las mujeres en Aragón.2005*
- *Módulos de igualdad entre mujeres y hombres.*
- *Plan integral para la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres en Aragón 2004-2007.*
- *Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres en Aragón.2006.*
- *Memorias IAM 2004 y 2005.*
- *1995 Conferencia de Pekín: Plataforma para la acción Beijing+5 Women 2000 (Nueva York, junio 2000).*
- *Hacia una estrategia marco comunitaria sobre la igualdad entre hombres y mujeres (2001-2005).*
- *España. IV Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. 2003-2006.*
- *EL MAINSTREAMING. La aplicación de la transversalidad en la Unión Europea.*
- *Cómo trabajar la Igualdad de Género en los proyectos comunitarios.*
- *Plan General de Educación Permanente de Aragón. Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.*

### Folleto divulgativos

- Instituto Aragonés de la Mujer.
- Servicio de Asesoramiento Laboral.
- Servicio de Asesoramiento Empresarial.
- Servicio de atención psicológica a hombres con problemas de control y violencia en el hogar.
- Inf@empresarias.
- El Juego y el Juguete.
- Entidades Colaboradoras.
- Teléfono 24 Horas 900 504 405.

## • Casa de la Mujer

**Fuente:** <http://cmisapp.ayto-zaragoza.es/ciudad/sectores/mujer/>

### Material Didáctico

LAFUENTE, C. y FUERTES, M. (1991): De la expresión a la comunicación. Curso teórico/práctico con grupos de mujeres, en *Mujer y Educación: material didáctico*, nº1. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Área de Acción Social y Salud Pública.

MATEO, P.L. (1992): Doce textos narrativos: Una reflexión sobre el derecho a la igualdad. Zaragoza, en *Mujer y educación: material didáctico*, nº2. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Área de Acción Social y Salud Pública (Tercer premio nacional "Emilia Pardo Bazán" 1992).

CASA DE LA MUJER (1995): Materiales didácticos para la coeducación. Mujer y tolerancia. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Sección Mujer.

### Otros Materiales

MENDIETA, E. (1997): Adoquines. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Servicio de Acción Social (Primer premio 1997 - I concurso de Relatos 8 de Marzo).

SANTISO, R. y MOLPECERES, G. (1998): Ciudad y Mujer. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Área de Acción Social y Salud Pública (IV Premio de Investigación Mujer Zaragoza 1998).

DOMÍNGUEZ, M.A. (1999): Renacer en Nápoles. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Servicio de Acción Social (Primer Premio 1999, III Concurso de relatos 8 de marzo).

## • Instituto de la Mujer

El instituto de la Mujer recoge en su página web diversos materiales y publicaciones para profundizar en el tema de género. De todos ellos destacamos, por su utilidad y facilidad de manejo, la serie de **Cuadernos de Educación no Sexista** dirigida fundamentalmente a educadoras y educadores con el objetivo de eliminar los estereotipos sexistas en la educación.

Relación de cuadernos de Educación no Sexista:

| Nº | Año  | Título                                            | Autor/a o autores/as                                                                        |
|----|------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5  | 2004 | Cómo orientar a Chicas y Chicos                   | INSTITUTO DE LA MUJER                                                                       |
| 6  | 1998 | Educación en relación                             | VARIAS AUTORAS                                                                              |
| 7  | 2004 | Prevenir la violencia                             | HERNÁNDEZ MORALES, G.                                                                       |
| 8  | 1999 | En femenino y en masculino                        | VARIAS AUTORAS                                                                              |
| 9  | 1999 | Elige tu deporte                                  | INSTITUTO DE LA MUJER                                                                       |
| 10 | 2000 | No te pierdas ser tú en la Red                    | ESTEBAN ZAMORA, A.<br>MEDIAYILLA CALLEJA, M.                                                |
| 11 | 2001 | Relaciona. Una propuesta ante la violencia        | HERNÁNDEZ MORALES, G.<br>NOGUEIRAS GARCÍA, B.<br>JARAMILLO GUIJARRO, C.<br>SERRATO AZAT, G. |
| 12 | 2002 | La actividad científica en la cocina              | SOLSONA I PAIRÓ, N.                                                                         |
| 13 | 2002 | La química de la cocina                           | SOLSONA I PAIRÓ, N.                                                                         |
| 14 | 2005 | Tratar los conflictos en la escuela sin violencia | HERNÁNDEZ MORALES, G.<br>JARAMILLO GUIJARRO, C.                                             |
| 15 | 2005 | El misterio del chocolate en la nevera            | CERDIÑO SAAVEDRA, M.J.<br>CALZÓN ÁLVAREZ, J.                                                |
| 16 | 2005 | Los saberes de cada día                           | CALZÓN ÁLVAREZ, J.<br>CERDIÑO SAAVEDRA, M.J.                                                |
| 17 | 2005 | Tomar en serio a las niñas                        | HERNÁNDEZ MORALES, G.<br>JARAMILLO GUIJARRO, C.<br>CERDIÑO SAAVEDRA, M.J.                   |

Los Cuadernos de Educación no Sexista pueden descargarse de la web:

[http://www.mtas.es/mujer/publicaciones/catalogo/cuadernos\\_educacion.htm](http://www.mtas.es/mujer/publicaciones/catalogo/cuadernos_educacion.htm)

El resto de publicaciones se pueden consultar en la página web:

<http://www.mtas.es/mujer/publicaciones>

## Normativa educativa

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ORDEN de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

ORDENES de 6 de mayo de 2005 por las que se aprueban los currículos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN de 7 de agosto de 2006, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan las ayudas para financiar la participación de los ayuntamientos y/o comarcas en el programa de apertura de centros en secundaria para su desarrollo en los institutos y/o secciones de educación secundaria de Aragón para el curso 2006-2007.

ORDEN de 29 de agosto de 2006, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan ayudas para centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, para desarrollar proyectos de convivencia durante el curso escolar 2006/2007 y se aprueban las bases reguladoras para su concesión.

REAL DECRETO 732/1995, de 5 de mayo de 1995, de derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia.

REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de Institutos de Educación Secundaria.

REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la Ley Orgánica de Educación.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

RESOLUCIÓN de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria.

RESOLUCIÓN de 30 de Abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

RESOLUCIÓN de 30 de Abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los departamentos de orientación en los Institutos de Educación Secundaria.

RESOLUCION de 20 de julio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el Curso 2006/2007.

RESOLUCIÓN de 31 de agosto de 2006 de la Dirección General de Política Educativa por la que se dictan instrucciones para los equipos de atención temprana, equipos de orientación educativa y psicopedagógica y equipo específico de motóricos.

Los diferentes módulos de la Guía *Cuento Contigo* pueden consultarse y descargarse en las siguientes páginas web:

**[www.educaragon.org](http://www.educaragon.org)**

**[www.adcara.org](http://www.adcara.org)**