

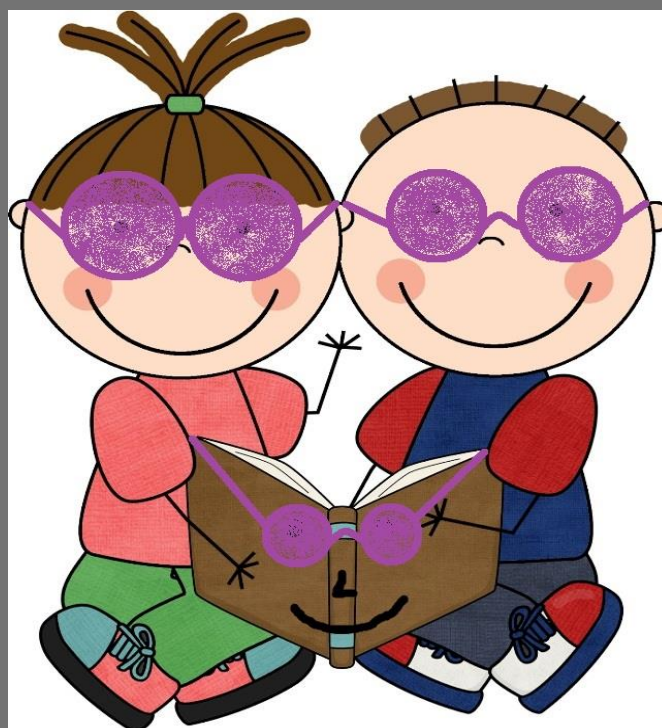
15/16

“PONGÁMOSLE LAS GAFAS VIOLETAS A LA EDUCACIÓN”

Autora: SANDRA MORALES MONTES

Trabajo Fin de Máster

PALABRAS CLAVES: Igualdad; Género; Violencia machista; Educación;
Patriarcado.



Tutorización: MARIA JESÚS NAVARRO RÍOS

**Máster Interuniversitario en Igualdad y Género en
el Ámbito Público y Privado por las universidades
Jaume I de Castellón y Miguel Hernández de Elche.**

11 de Septiembre de 2016



ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción y justificación.....	2
2. Marco teórico y legal.....	4
3. Objetivos generales.....	13
4. Metodología.....	14
4.1. Contextualización del campo de estudio.....	14
4.2. Temporalización.....	16
4.3. Recogida de datos.....	17
5. Resultados.....	22
5.1. Test del profesorado.....	22
5.2. Intervenciones por curso.....	30
5.3. Actividades globales.....	33
5.4. Convivencia.....	34
5.5. Dificultades.....	36
6. Conclusiones.....	36
7. Referencias bibliográficas.....	40
8. Anexos.....	43
8.1. Test del profesorado. Ejemplo elaborado por participante.....	43
8.2. PROPUESTA DE MEJORA. Plan de Igualdad.....	47
8.3. Documentos elaborados por el alumnado durante intervenciones.....	192
8.4. Microrrelato ganador del concurso.....	198

ÍNDICE DE FIGURAS

• Figura 1. Cartel del Concurso de Microrrelatos.....	21
• Gráfica 1. Tasa de interés de respuesta en el Test del profesorado.....	23
• Gráfica 2. Tasa de participación con variante de género.....	24
• Gráfica 3. Tasa de interés de preguntas respondidas.....	25
• Gráfica 4. Tasas de interés de preguntas respondidas con variante de género.....	26

ÍNDICE DE TABLAS

• Tabla 1. Tasa de interés de respuesta en el Test del profesorado.....	23
• Tabla 2. Tasa de participación con variante de género.....	24
• Tabla 3. Tasa de interés de preguntas respondidas.....	25
• Tabla 4. Tasas de interés de preguntas respondidas con variante de género.....	26

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Antes de haber conseguido ponerme las gafas violetas¹, nunca fui consciente de que había vivido determinadas experiencias en mi vida, que quizás estuviesen relacionadas con el simple hecho de ser mujer.

Me crié entre mujeres, en una inexistente jerarquía familiar donde todas éramos un "equipo" y ninguna estaba por encima de la otra. Mi padre nos abandonó cuando yo era un bebé, según argumentó siempre mi madre porque "era joven y necesitaba disfrutar de la vida". Por muy bonito que lo pintaran, siempre lo consideré un acto egoísta y no paraba de preguntarme por qué mi madre, que era incluso más joven, no necesitaba disfrutar de la vida y si con nosotras lo pudo hacer. Durante mi etapa adolescente sufrí bulimia nerviosa, un trastorno alimenticio marcado por la falta de autoestima, quizás por no cumplir el canon de belleza impuesto por la sociedad, canon que especialmente va dirigido a las mujeres. Una vez superado o habiendo aprendido a convivir con ello, comienzo a entablar mi primera relación amorosa, mis primeras experiencias con lo que creía que se definía el "amor" y que en realidad se trataba de una relación sentimental dramática y dependiente con un chico que resultó ser un maltratador y que a día de hoy está cumpliendo condena en la cárcel por ello. Hasta entonces, a este chico lo consideraba el mayor enemigo de mi vida. Sin embargo, pronto me di cuenta que ambas experiencias, incluso otras muchas quizás menos insignificantes, estaban conectadas y tal conexión me hizo entender que mi mayor enemigo, y puede que el de la mayoría de las mujeres, no era otro sino el Patriarcado.

¿Cuándo me puse las gafas violetas? Hasta entonces, lo único que sabía sobre la violencia de género era lo que había visto en las noticias o en las películas de televisión. Cuando fui consciente y di el difícil paso de denunciar al agresor de mi última experiencia, creí que la sociedad y las instituciones estaban preparadas. Sin embargo, la realidad fue muy distinta. En los hospitales, durante la recogida de pruebas hubo varias imprudencias médicas; en los juzgados, cuestionaron en todo momento mi testimonio, incluso con argumentos que llegaban a sonar ridículos; en las instituciones dirigidas al apoyo y asesoramiento de "víctimas" de violencia de género, recibí de todo menos apoyo y asesoramiento. Fue entonces cuando decidí buscar respuestas por mi cuenta y comenzar a luchar contra la violencia de género y contra el patriarcado en general, como un modo de vida. Me apunté a un "voluntariado de

¹ Es una metáfora utilizada por la escritora Gemma Lienas en su libro sobre igualdad y feminismo destinado a un público adolescente *El diario violeta de Carlota*. Según explica en el texto, consiste en mirar el mundo con una mirada crítica desde el punto de vista del género para ver las desigualdades entre hombres y mujeres.

detección y apoyo a víctimas de violencia de género" que la Universidad de Sevilla ofrecía, donde encontré muchas respuestas, me creé una extensa bibliografía sobre el tema y decidí realizar el presente máster (Máster en Igualdad y Género) tras acabar la carrera de magisterio, con el fin de relacionar dicho máster con mis estudios sobre educación, ya que durante los cuales, también me percaté sobre la ausencia de contenidos con perspectiva de género.

A partir del choque de realidad o de haber conseguido ponerme las gafas violetas, cambió mi percepción de todo. Cuando leo noticias sobre alguna mujer asesinada por su pareja y el/la periodista hace hincapié en si hubo o no denuncia previa, como diciendo: "Si no denuncias mujer, no te podemos ayudar", cuando se pretende analizar el perfil del maltratador, como si se tratase de una enfermedad o cuando escucho comentarios como: "*Hay mujeres que se lo buscan*" o "*Si la mujer aguanta eso es porque quiere*", entre otros muchos más, considero que queda bastante por hacer, ya que se está constantemente responsabilizando a la mujer de dicho problema e incluso cuando desde las instituciones te muestran una seguridad que después no existe o es escasa. Ni la mujer-víctima es responsable, ni el hombre-maltratador está enfermo, porque la Violencia de género no se trata de una patología, sino de un tipo de violencia física o psicológica ejercida contra cualquier persona sobre la base de su sexo o género (Kilmartin y Allison, 2007), que en la mayoría de los casos, se trata de un hombre hacia una mujer, como consecuencia extrema de una sociedad machista, una sociedad impregnada de androcentrismo cuyas relaciones sociales se basan en la consideración del hombre como un ser superior y de la mujer como un ser subordinado, posicionado a la sombra de dicho hombre.

Relacionando el transcurso de mis experiencias, con mis estudios sobre educación como maestra de Educación Primaria y con los adquiridos a lo largo del máster, pretendo presentar una investigación, desarrollada formalmente a lo largo del presente trabajo y cuya temática trata sobre cómo introducir la real perspectiva de género en las escuelas, considerando a la educación un instrumento ideal para acabar con las desigualdades entre mujeres y hombres en una sociedad impregnada de machismo y por lo tanto, para acabar con su consecuencia extrema, la violencia de género. Dicha investigación se ha llevado a cabo durante las prácticas del Máster en Igualdad y Género, realizadas en un centro educativo concertado, laico y auto-considerado progresista, situado en Dos Hermanas, provincia de Sevilla y mediante el cual se expondrán datos, conclusiones y propuestas de mejora.

1. MARCO TEÓRICO Y LEGAL

Antes de presentar el desarrollo de la investigación, sería necesario abordar una serie de propuestas legales y de conceptos definitorios que nos lleven a un mejor entendimiento de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Como en la introducción queda reflejado, si algo nos ha debido quedar claro a lo largo del Máster es que vivimos en una sociedad patriarcal, en cuyas relaciones sociales predomina la dominación del hombre sobre la mujer. Pero podemos encontrar otras grandes definiciones del Patriarcado para entender de manera más completa cómo está organizada nuestra sociedad, como Fontenla, (2008) expone que:

“El patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia”.

Como también hemos añadido anteriormente, se puede considerar a la violencia de género como la consecuencia extrema de dicho Patriarcado y para acabar con ella sería indispensable fomentar una educación con perspectiva de género que promueva la igualdad entre mujeres y hombres, teniendo en cuenta a la educación como un instrumento clave para mejorar la sociedad. Este significado se puede relacionar con el artículo de Expósito, (2008), quién lo expone como un problema social, argumentando que la asimetría social en las relaciones entre mujeres y hombres favorece la violencia de género y propone la necesidad de abordar la verdadera causa de dicho problema, indagando en su naturaleza ideológica. Esta autora también considera que la mejor definición de la violencia de género viene por parte de las Naciones Unidas, exponiendo a la violencia contra la mujer como *“todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada”.*

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de 2004, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* comienza exponiendo lo siguiente: *“La violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado, sino que se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho*

mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión". En la exposición de motivos de dicha ley, también se toma como referencia ciertas consideraciones a nivel internacional, en este caso, volviendo a la Organización de Naciones Unidas en la IV Conferencia Mundial de 1995, la cual reconoció que *"la violencia contra las mujeres es un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz y viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Además la define ampliamente como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres"*. Esta Ley supuso un gran avance en España, ya que generó un cambio paradigmático importante, que pretende deslegitimar la violencia hacia las mujeres a través de intervenciones en diversas esferas sociales. (Schmal, 2016). Sin embargo, las más de 800 mujeres asesinadas por violencia machista desde la fecha en que se aprobó hasta la actualidad, hacen difícil celebrar con optimismo dicho avance. (Amnistía Internacional, 2014). Estas cifras invitan a pensar que aunque existan buenas leyes que proporcionan un avance social, si los resultados no son los que se esperan, se debe indagar en la raíz de la problemática para encontrar una solución. Con respecto a esta idea, Mateu (2016) propone que:

"La solución de este grave problema no puede encontrarse exclusivamente con un enfoque que se reduzca a castigar al agresor; es menester un cambio sustancial en los comportamientos y un cambio en la cultura sexista de nuestra sociedad que acepta como normales determinados comportamientos que evidencian la desigualdad a que hemos hecho mención y la fomentan. Así pues sin un desarrollo de medidas educativas y sociales unidas a las penales no será posible solucionar esta grave lacra social".

De hecho, volviendo a la Ley Orgánica 1/2004, en su exposición de medidas de prevención y sensibilización, también se elige a la Educación como uno de los caminos ideales a seguir para conseguir la igualdad y por lo tanto, la erradicación de la violencia de género. Es por ello que en el artículo 4 de dicha ley, se tratan los principios y valores del sistema educativo en relación con dichos objetivos:

"1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

2. La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en la infancia el aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos.

3. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad entre sexos.

4. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.

5. El Bachillerato y la Formación Profesional contribuirán a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

6. La Enseñanza para las personas adultas incluirá entre sus objetivos desarrollar actividades en la resolución pacífica de conflictos y fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres.

7. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal".

Además, desde el artículo 6 al 9, se pretende eliminar los estereotipos sexistas y discriminatorios para garantizar el fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, realizar formación inicial y permanente en igualdad y género dirigida al profesorado, hacer partícipe de estas medidas al Consejo Escolar con el fin de llevarlas a cabo en su plenitud y velar por la aplicación y el cumplimiento de dichos artículos a través de los servicios de inspección educativa.

Dentro del marco legal relacionado con la violencia de género, y teniendo en cuenta que las prácticas se han desarrollado en una provincia de la comunidad de Andalucía, sería relevante mencionar del BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía), la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, *de medidas de prevención y*

protección integral contra la violencia de género, mediante el cual también queda reflejado la importancia de sensibilizar y concienciar a través de la educación con el fin de prevenir y erradicar la violencia de género. Esto se puede apreciar en el artículo 8, en el que se expone el *Plan integral de sensibilización y prevención contra la violencia de género* y cuya primera estrategia de actuación se centra en la Educación, "con el objetivo fundamental de incidir, desde la etapa infantil hasta los niveles superiores, en la igualdad entre mujeres y hombres y en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, dotando de los instrumentos que permitan la detección precoz de la violencia de género". Esta ley, al igual que la 1/2004, presenta una serie de artículos a cumplir en el ámbito educativo. Estos artículos comprenden del número 11 al 16 y se expone la importancia de prevención a través de actividades coeducativas que fomenten la sensibilización, la revisión de materiales curriculares, la cooperación del consejo escolar, la inspección educativa para garantizar el cumplimiento de los objetivos mencionados y a diferencia de otras leyes, la detección y atención de la violencia de género.

En definitiva, tanto la Ley Orgánica a nivel estatal, 1/2004, como la ley autonómica 13/2007, nos proporcionan un sinfín de herramientas para conseguir acabar con es la Violencia de género, además de suponer un avance, ya que se visibiliza a través del ámbito legal dicha problemática. Sin embargo, la realidad en los centros educativos es muy distinta y como se ha expuesto anteriormente, de nada sirve tener leyes con intenciones positivas si no se desarrollan de manera eficaz y eficiente, ni se consiguen los objetivos propuestos.

- ***Educación para la igualdad y para la erradicación de la violencia de género.***

La mayoría de los datos que se van a exponer a continuación, han sido recogidos del marco legal de la comunidad autónoma de Andalucía, ya que nos vamos a centrar en sus medidas legales para llevar a cabo la investigación, debido a que el trabajo de campo se ha desarrollado en una provincia de dicha comunidad. (Dos Hermanas, Sevilla).

Se puede considerar a la educación como un proceso de facilitar el aprendizaje en todas partes, sobre conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos de un grupo de personas las cuales también son transferidos a otras personas en una sociedad. (Dewey, 1944). Sin embargo, mujeres y hombres no han tenido las mismas

oportunidades de aprender ni los mismos contenidos de aprendizaje a lo largo de la historia. Desde mediados del siglo XIX la ley establece que todas las niñas deben acudir a la escuela primaria. Sin embargo, el absentismo escolar entre las niñas era elevadísimo y las escuelas escasas. El ritmo de escolarización y de alfabetización de las niñas antes del siglo XX fue lento y los contenidos, los espacios y horarios fueron diferentes a los de los varones. Aunque se puede considerar que a principios de siglo XX hubo un avance notable, donde las escuelas se empezaban a llenar de sector femenino, aunque centrando sus estudios en contenidos artísticos o relacionados con las labores del hogar (estudios musicales, de pintura, de costura, de matrona, de magisterio, etc.). Fue con la llegada del Franquismo cuando redujo de nuevo la aparición de mujeres en las escuelas. (Del Amo, 2009). Llegando a este punto, sería necesario recordar que durante dicha época, las mujeres no alcanzaban la igualdad, ni la libertad en ninguno de los ámbitos de la sociedad. Los roles de género estaban bien marcados y diferenciados, limitando a las mujeres al servicio doméstico. Por lo tanto, su educación se centraba solo en prepararlas para que mejoraran el cumplimiento de sus funciones dentro de sus papeles en la sociedad, mientras que por otro lado, los varones recibían una educación más completa con contenidos generales. Este modelo educativo ha pervivido en nuestro país hasta los años 70 del siglo XX, con la finalización del Franquismo y en plena Segunda Ola² de las luchas feministas donde aparece un proceso de desaparición de los signos más evidentes de la diferenciación entre sexos, se elimina la separación obligatoria de niños y niñas en las escuelas, la especificidad de contenidos diferenciados según el sexo y se inicia el camino hacia el modelo de la escuela mixta. A la vez que se produce este importante cambio, fue incrementando el acceso de las mujeres a las enseñanzas medias y superiores, llegando incluso en algunos casos a superar en número y calificaciones a los chicos. Son los primeros indicios de igualdad desde la educación. Sin embargo, a pesar de la aparente neutralidad de la escuela mixta, a mediados de los años 80 surgen en nuestro país los primeros trabajos que cuestionan dicho modelo educativo. Estos estudios muestran que el sistema educativo reproduce por vías distintas, e invisiblemente, modelos y papeles sociales diferentes para ambos sexos, que ayudan incrementar las desigualdades y a establecer las relaciones de poder jerárquico,

² La Segunda Ola Feminista, *del Movimiento de la Mujer o de liberación de la mujer* viene de Estados Unidos, donde se hace referencia a un período de actividad feminista que comienza a principios de la década de 1960 y dura hasta finales de la década de 1970 sirviendo de ejemplo internacional a la cultura occidental. Tenía una amplia variedad de temas, como la desigualdad no-oficial (*de facto*), la sexualidad, la familia, el lugar de trabajo y quizá de forma más controvertida, los derechos en la reproducción..(Burkett, 2015). La Primera Ola se conoce como la etapa de las sufragistas, a principios del S. XIX. Se considera que estamos en plena Tercera Ola, con la pretensión de conseguir la igualdad real en la sociedad. (Biswas, 2004).

propias del Patriarcado entre hombres y mujeres. Estas afirmaciones se pueden apreciar en los contenidos curriculares, en la interacción entre el personal docente y el alumnado, en los libros de texto, en la gestión del aula o en la del propio centro educativo, teniendo en cuenta los aspectos arquitectónicos de los equipamientos o las instalaciones deportivas o laboratorios, reflejándose claramente aspectos claves de la cultura androcéntrica, convirtiéndose en ámbitos transmisores y reproductores de los estereotipos sexistas. Es a partir de aquí cuando aparecen en el sistema educativo español las primeras tendencias hacia una escuela que fomente la coeducación, proponiendo romper con los límites impuestos por el sistema sexo-género³, que elimine las jerarquías de poder social entre los sexos, que empodere a las mujeres y se haga una reconstrucción de la historia y la cultura alejándonos de la visión androcéntrica de siempre, y que potencie y genere nuevas y más ricas identidades independientemente del sexo creando seres independientes que desarrollan sus capacidades libremente con la eliminación de los estereotipos sexistas. (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

Según la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, se produjeron buenas intenciones, ya que por primera vez en la legislación española se empieza a reconocer la ilegitimidad de la discriminación por sexos en el sistema educativo y se establece la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos, y a pesar de hacerse eco de esta declaración los diseños curriculares, marcando objetivos y contenidos con referencias explícitas a la igualdad de los sexos y orientaciones para incorporar metodologías que potenciaran la coeducación, los resultados no fueron apreciables en la práctica.

En la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía* aparecen reflejados los valores de la igualdad que se pretenden llevar a cabo a través del sistema educativo. En el artículo 4, que trata sobre los principios del sistema educativo andaluz, se le da relevancia, entre otros principios, a la equidad, a la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas y a la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del

³ El sistema sexo-género se refiere a que el sexo hace referencia a la diferencia biológica existente entre dos individuos y el género es una construcción socio-cultural, que define características emocionales, intelectuales y de comportamiento, por el hecho de pertenecer a alguno de los dos géneros: masculino o femenino. El proceso de socialización (aprendizaje de patrones culturales y sociales que permiten integrarse en un grupo social) es diferente según el sexo, asignando modelos (culturales y sociales) diferentes para las mujeres y para los hombres, en función de lo tradicionalmente establecido para unos y otros, en función, en definitiva, de modelos impuestos. (Díaz, C y Dema, S. 2013).

alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social. En el artículo 5, que trata sobre los objetivos de la ley, sería importante destacar el objetivo de *“promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres”*, entre otros que tratan sobre el respeto a la diversidad y el fomento de una convivencia pacífica. Y por último, en el artículo 8, donde se tratan los deberes del alumnado, habría que destacar el siguiente: *“El respeto a la libertad de conciencia, a las convicciones religiosas y morales, y a la identidad, intimidad, integridad y dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como a la igualdad entre hombres y mujeres”*. A partir de aquí ya no se trata nada relacionado con la igualdad a lo largo de la Ley, ni si quiera durante el Plan de convivencia, ni el POAT (Plan de acción tutorial). Aunque hay que destacar que se usa un lenguaje no sexista en todo su desarrollo.

En la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, *para la promoción de la igualdad de género en Andalucía*, habría que destacar el artículo 14, que trata sobre principio de igualdad en la educación, exponiendo en el primer punto que *“El principio de igualdad entre mujeres y hombres inspirará el sistema educativo andaluz y el conjunto de políticas que desarrolle la Administración educativa. Las acciones que realicen los centros educativos de la Comunidad Autónoma contemplarán la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de sus actuaciones”*. Del artículo 15 al 19, tratan sobre la pretensión de promocionar la igualdad de género en los centros educativos mediante proyectos coeducativos y diversas actuaciones que lo fomenten. Además, a lo largo de dichos artículos, se incluye, al igual que los apartados de sensibilización a través del ámbito educativo de la ley estatal 1/2004 y la ley de Andalucía 13/2007, la revisión de materiales educativos y libros de textos, la formación inicial y permanente del profesorado, la participación del consejo escolar y la importancia de una inspección educativa que garantice el seguimiento de los objetivos mencionados.

Además de las leyes mencionadas, debemos destacar los dos planes de igualdad en educación que la Consejería de la Junta de Andalucía lleva aprobados, el último durante Febrero del presente año 2016. Ambos han sido creados con el objetivo de crear una serie de pautas y medidas a seguir por los centros educativos, los cuales

deben crear también un plan de igualdad propio, proponiendo adaptaciones entorno a la realidad y a las necesidades específicas de cada centro.

El *I Plan Estratégico de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*, supuso un gran avance desde el punto de vista político, pretendiendo concienciar sobre la necesidad de avanzar desde la escuela mixta hacia una escuela coeducativa, que cuente con la participación y el impulso de toda la comunidad educativa.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa realiza una evaluación de las medidas del plan de manera periódica y teniendo en cuenta el desarrollo social, por lo que obliga a replantear de manera continua las condiciones para favorecer la igualdad real de mujeres y hombres y contribuir a la construcción de una ciudadanía que conviva en paz. Es por ello que, el *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación* recoge las recomendaciones realizadas por dicha agencia, en base a la evaluación realizada del impacto del primer plan, que además de ser un plan más completo y actualizado, incluye el principio de la paridad real y efectiva en todos los ámbitos sociales, para construir una sociedad justa y equitativa entre los sexos. También establece medidas y actuaciones concretas para continuar profundizando, desde una perspectiva de género, en los Planes de Centro, en los materiales y en el currículo; en el aprendizaje, la formación y la implicación de toda la comunidad educativa; en la promoción de acciones de prevención de la violencia de género y en la propia estructura del sistema educativo.

Además de que en la actualidad, todos los centros educativos deban tener un Plan de Igualdad o intentar reflejar mediante un documento una serie de medidas y pautas a seguir para promoverla, mediante recomendaciones legales como las anteriormente mencionadas, también existen buenas intenciones desde las políticas europeas con el Plan Bolonia, al pretender introducir la perspectiva de género en todos los estudios universitarios de Grado. La preocupación por la inclusión de la igualdad en la formación universitaria de los/as ciudadanos/as europeos/as se ha manifestado desde 1998 a través de las diferentes *European Conferences on Gender Equality in Higher Education*. Pero hasta 2005, no se llega a abordar el debate sobre las posibilidades que encierra Bolonia para la enseñanza de la igualdad. El nuevo EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se considera un abanico de posibilidades y riesgos a la introducción de contenidos y competencias relacionados con la igualdad. (Kriszio, 2008). Sin embargo, en España queda bastante por hacer todavía, debido a que solo el 10% de los grados universitarios han introducido la perspectiva de género y los principios de la igualdad en sus estudios y ninguno tiene que ver con la

educación. (Gámez y Nos, 2012). En la Universidad de Sevilla, solo el Grado de Educación infantil, posee una asignatura llamada *Diversidad y coeducación* y en otros estudios, como el Grado de Pedagogía o el Máster de Psicopedagogía, poseen una asignatura optativa relacionada con el tema. En el Grado de Educación Primaria no hay ninguna asignatura, ni optativa ni obligatoria, ni siquiera existe contenido alguno que trate la igualdad y el género. Por lo tanto, se puede admitir la ausencia o escasez de contenidos con perspectiva de género en Educación. (Universidad de Sevilla, 2016).

Para acabar este punto, nos vamos a centrar en definir el concepto de calidad educativa. En educación se habla de Calidad Educativa cuando se llevan a cabo 5 dimensiones: Relevancia, equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia. (Murillo, 2010). Pero una definición más completa nos la ofrece Crosby, (2004), quien expone que la Calidad Educativa consiste en cumplir una serie de requisitos y estos a su vez se trata de los efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que llevan a cabo las personas en su cultura. En este caso, habría que destacar el significado de la *Cultura*, entendiéndose como "los conjuntos de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver sus necesidades de todo tipo". (Real Academia Española, 2014.). Teniendo en cuenta esta definición, la pretensión de conseguir los medios para comunicarse por parte del sistema educativo se cumplen, ya que en 2009, la reforma educativa que el Plan Bolonia trajo para adaptar al EEES a los estudios universitarios, llevó al Sistema Educativo español a un proceso de internacionalización obligando al alumnado a acreditar un determinado nivel (B1 según el Marco Común Europeo de las Lenguas, un nivel intermedio) en un segundo idioma, e incluso en algunas especialidades, como Medicina, ya exigen un B2. Es decir, si no se acredita dicho nivel de un idioma oficial según el Marco Común Europeo, no se puede cerrar expediente y por lo tanto, no se darán por finalizados los estudios universitarios. Bolonia argumenta ante esta imposición, la creación de profesionales formados trabajando en cualquier país de Europa. (Paul, 2009). En este caso, se puede considerar que la ley propone una Calidad Educativa dirigida al futuro profesional desde la individualidad. Ahora bien, volviendo al significado de *Cultura*, se puede considerar que las diferentes creencias e ideologías de cada cultura influyen en los requisitos a cumplir para conseguir la calidad en su sistema educativo. Es decir, la Calidad Educativa de un país es determinada por su cultura. Por este motivo y considerando que nuestra cultura sigue siendo androcéntrica (Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. C., 2004), aunque tengamos leyes punteras que promuevan la

igualdad en la educación, los centros educativos están impregnados de dicha cultura y es por ello por lo que quizás no se lleven a cabo tales leyes en su plenitud.

En definitiva, Bolonia impone un nivel de idiomas demostrable en los estudios universitarios, mientras que la introducción en dichos estudios sobre perspectiva de género y principios de igualdad queda de momento en una mera propuesta. (Gámez y Nos, 2012). También habría que añadir que en los colegios concertados y privados, ya en su mayoría Bilingües, exigen un nivel B2 o superior de un segundo y tercer idioma como requisito indispensable para la contratación de los/as nuevos/as docentes. Además, en las nuevas convocatorias por la Junta de Andalucía para opositar como maestro/a, se ha establecido un baremo en el que tiene más puntuación un nivel B2 o superior de un segundo idioma oficial, que la posesión de estudios de postgrado con la especialidad de igualdad y género o equivalente. (R.D 276/2007).

¿Cómo es posible que desde la Educación no se le da la relevancia que merece a los principios de igualdad y género, si la paz y la convivencia no son viables si no hay respeto a las diferencias desde un concepto de igualdad efectiva?

Vamos a intentar encontrar diferentes respuestas a las preguntas planteadas en este apartado mediante la presente investigación, realizada durante mis periodo de prácticas profesionales en un centro educativo, donde se han recogido datos a través de actividades e intervenciones, los he analizado y posteriormente he creado una serie de pautas y propuestas de mejora, con la realización de un Plan de Igualdad específico para promover en su centro una educación en igualdad de calidad.

2. OBJETIVOS GENERALES

En este apartado, quedaran expuestos los objetivos generales que se pretenden conseguir con la presente investigación:

- Conocer la realidad de un centro educativo específico y su contextualización para entender su visión del género y de la igualdad.
- Recoger todos los datos posibles en dicho centro para conocer si la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias, etc.), poseen o no perspectiva de género.
- Realizar diferentes actividades e intervenciones en todos los ciclos sobre los fundamentos del género y de la igualdad, o sobre temas específicos con perspectiva de género, acordes a cada nivel educativo, con el fin de recoger dichos datos.

- Realizar actividades globales con perspectiva de género, que involucren la participación de todo el centro y de las familias que lo deseen, también a modo de recogida de datos.
- Intervenir en casos específicos de discriminación por género si es necesario, donde también se recogerán datos.
- Crear conciencia sobre los valores de igualdad a través de las intervenciones y actividades propuestas y durante la convivencia rutinaria, cuyas reflexiones, también serán posibles datos a recoger.
- Establecer una serie de conclusiones, relacionando los datos obtenidos con el marco legal y teórico de dicha investigación, a través de las cuales, se construirán las propuestas de mejoras.
- Construir una serie de medidas a modo de propuestas de mejora, a través de un Plan de Igualdad como documento formal (ANEXO 8.2.), que permita introducir la perspectiva de género de acuerdo a su realidad.

3. METODOLOGÍA

➤ 4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO.

El lugar donde se ha llevado a cabo la investigación, mediante la realización de mis prácticas profesionales del *Máster de Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado*, se trata de un centro educativo de la provincia de Dos Hermanas, Sevilla (España), llamado *CEPS SCA Colegio Antonio Gala* y creado como una cooperativa de enseñanza desde hace 32 años hasta la actualidad. La idea de elegir este centro educativo y no otro es en base a sus señas de identidad (reflejadas en su Plan de Centro), las cuales fijan su propósito en agilizar y activar la relación familia-escuela, hasta conseguir la integración total de éstos en el proceso educativo, además de ofrecer una Enseñanza laica, popular, activa, viva, abierta, progresista y en plena comunicación con el medio social en el que se desarrolla. Es decir, una Enseñanza en libertad y para la libertad. Por lo tanto, dichas señas me ayudaron a decantarme por su centro, tanto para aprender de su dinámica de enseñanza-aprendizaje como para poder tener la libertad de recoger datos y proponer las actividades que tenía previstas, con el fin de llevar a cabo mi investigación.

El centro cuenta con 6 unidades de Educación Infantil, 12 unidades de Educación Primaria, 8 de Educación Secundaria, 2 de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) y dos aulas de apoyo a la integración, en una superficie de 13.210 metros cuadrados.

Entorno socio cultural de las familias del Centro:

- Del total de las unidades familiares que hay en el Centro, el 16% corresponde a familias numerosas y el 31% a familias con un único hijo o hija.
- La familia tipo del Centro la constituyen cuatro miembros (52%) siendo ésta, de clase media acomodada.
- La situación laboral es estable ya que trabajan el 99% de los padres frente a un 1% que no dispone de empleo.
- Hay un 70% de madres dentro del mundo laboral. Mayoritariamente el empleo se asienta en el sector de servicios: enseñanza, sanidad, banca...
- El nivel de estudios es el siguiente: Un 25% dispone de licenciatura, un 35% de diplomatura y un 40% de formación profesional. No obstante nos encontramos con un 30% de madres que no trabajan.
- Los recursos culturales que tienen las familias son buenos, apreciándose un incremento de los medios audiovisuales sobre los escritos.
- Las actividades extraescolares juegan un papel importante dentro de la educación de sus hijos e hijas. En ellas se advierte preferencia hacia los idiomas, el deporte, la informática, la música.

Según expone el centro en su proyecto educativo, el único documento donde encontré algo relacionado con el género y la igualdad: *"...un aspecto social importante a tener en cuenta es el nuevo papel que tienen las mujeres tanto en el ámbito público como privado. Es la cuestión GÉNERO tan de actualidad pero que nos puede por ello llevar a engaño, ya que a pesar de los logros en la lucha de las mujeres, las reglas de juegos siguen siendo masculinas. Los hechos sociales se pueden analizar desde una perspectiva feminista débil: ofrecer un enfoque general que incluya la dimensión de género como mera parte integrante del conjunto, esto es, como algo anecdótico, marginal, específico o particular; o se pueden analizar desde una perspectiva feminista fuerte: partir del enfoque de género como elemento estructurador de todo el conjunto, ya que el género por afectar transversalmente a todos y a cada uno de los hechos sociales, debe ser una de las claves esenciales para analizar el resto, para actuar, para cambiar los modelos sociales, políticos, económicos, etc.... En ello nuestro Centro tiene que hacer un gran esfuerzo e incidir en éste segundo enfoque para poder ayudar al desarrollo de las personas según propugna nuestro Modelo Educativo".*

Hasta antes de mi llegada con la realización de mis prácticas, el centro no contaba con un Plan de Igualdad formal. Al igual que la mayoría de los centros educativos con los que he tenido contacto durante mi experiencia formativa y

profesional, tratan de recopilar todas las actividades relacionadas con el género y la igualdad, considerándolo como un documento de memoria. Este año, tenían planeado crear un Plan de Igualdad propio, ya que desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía con el *II Plan Estratégico de Igualdad y Género en Educación*, están comenzando a exigir dicho documento en todos los centros educativos y su elaboración ha sido una de las actividades que he realizado durante las prácticas a modo de propuesta de mejora (Adjuntado como ANEXO 8.2.), en base a los datos recogidos y analizados.

➤ **4.2. TEMPORALIZACIÓN.**

Como se han expuesto anteriormente, la investigación de ha llevado a cabo a lo largo de mi periodo en prácticas profesionales del Máster en Igualdad y Género.

Según el proyecto formativo, queda recogido que la duración exacta de mis prácticas han sido de 130 horas, en un periodo comprendido entre finales de abril y principios de junio. Pero para poder llevar a cabo los objetivos de mi investigación, he ido asistiendo de manera voluntaria al centro educativo durante días sueltos y de manera intermitente, desde finales de enero hasta el comienzo del periodo de prácticas, que es cuando comencé a asistir diariamente y en la jornada escolar completa, de 9:00h. a 14:00h.

La elaboración del Test del profesorado, ofrecerlo, recoger los datos, analizarlos y crear conclusiones, me ha ocupado un tiempo aproximado de 9 horas.

La duración de las intervenciones era de dos horas cada una. Una hora destinada a la teoría y exposición de conceptos y otra destinada a la práctica. Hubo clases donde por falta de tiempo tuve que coger solo una hora. Por lo que en estos casos, reduje contenidos y me centré en lo que creía más importante según el nivel educativo.

La actividad del baile en la fiesta de fin de curso, tuvo una duración a largo plazo y se dedicaban semanalmente ciertas horas según la disponibilidad de cada clase. Se comenzó en Mayo a llevar a cabo la organización temática y a partir de ahí, cada clase adaptaba sus horarios a la preparación y a los ensayos

La actividad del Concurso de Microrrelatos se propuso el 23 de Mayo y se dio de duración hasta el 10 de Junio para su recogida. En la fiesta de fin de curso se dieron los nombres de los/as ganadores/es.

➤ **4.3. RECOGIDA DE DATOS.**

Los instrumentos seleccionados para la recogida de datos de la presente investigación son muy variados y diferenciados.

- ***Test para comprobar si los/as docentes del centro tienen o no perspectiva de género.***

En primer lugar, he creado un Test dirigido a los/as docentes del centro, para comprobar si tienen o no perspectiva de género. La plantilla del Test, irá adjuntada como ANEXO 8.1. en la presente investigación. El Test también ha sido adjuntado en el Plan de Igualdad del Centro a modo de propuesta para la recogida de conocimientos previos antes de comenzar cada curso escolar y para elaborar una formación inicial y permanente del profesorado en base a los resultados obtenidos con dicho Test. Las preguntas del Test pueden y deben cambiar cada año, dependiendo de las necesidades que se planteen a lo largo del curso anterior, siempre con vistas a mejorar.

El test creado para la recogida de datos de mi investigación cuenta con 5 preguntas de tipo test y 3 de desarrollo. Las preguntas de tipo test tratan sobre conceptos definitorios básicos del género (Feminismo, violencia de género, estereotipos, etc.), con tres posibilidades de respuestas en cada pregunta, de las cuáles, debe ser señalada con una cruz aquella que crean que es la correcta. Por otro lado, las preguntas de desarrollo están elaboradas con el fin de indagar en sus reflexiones sobre cómo educarían en igualdad o actuarían en casos específicos de discriminación por género desde sus funciones como docentes.

- ***Intervenciones por curso y actividades globales del centro***

A lo largo de las prácticas, se han desarrollado una serie de intervenciones por curso y actividades globales en el centro, donde han sido tratados tanto los fundamentos del género y de la igualdad, como temas específicos con perspectiva de género. A lo largo de dichas intervenciones y actividades, se han ido recogiendo datos

del alumnado y del profesorado que haya querido colaborar, a través de preguntas a mano alzada, tanto para recoger conocimientos previos, como reflexiones y conclusiones que los/as participantes han desarrollado mediante dichas intervenciones y actividades. A continuación, vamos a definir brevemente cada intervención y actividad realizada.

[Intervenciones por curso]

- 4º de ESO: La tutora que me asignaron en la entidad para supervisar mis prácticas me aconsejó comenzar con este curso debido al poco tiempo con el que contaban, ya que se aproximaba el viaje de fin de curso y los exámenes finales. Me ofrecieron intervenir a través de la asignatura de *Ética*. Le pregunté al profesor de *Ética* sobre los contenidos que estaba impartiendo en ese momento y me comentó que estaban tratando las adicciones. Entonces, se me ocurrió ofrecerles una intervención sobre "Adicciones con perspectiva de género". La intervención constaba de dos sesiones, una parte teórica, con fundamentos del género, desigualdades sociales relacionadas con las adicciones, datos y estadísticas, etc. y la otra parte práctica, con vídeos y debates para reflexionar. Además debían realizar un microrrelato entre 3-4 personas, donde tenía que estar reflejado algún tema tratado a lo largo de las sesiones.
- 3º de ESO: Tenía preparada una intervención para esta clase sobre fundamentos de la igualdad y del género, pero una vez comencé la asignatura del Máster de *Salud Sexual y Reproductiva*, me di cuenta que quizás sería mucho más productivo darles una charla sobre la sexualidad y los roles que se toman tanto en la práctica sexual como en las relaciones de pareja, ya que considero una edad clave para estos contenidos y exponerlos desde el punto de vista del género y la igualdad, podría servirles de ayuda en su día a día. Al igual que en 4º de ESO, fueron dos sesiones, una parte teórica y otra práctica con vídeos y debates. También se tocaron temas, como el del aborto o la pastilla anticonceptiva.
- 2º de ESO: Este curso ha sido con el que más he trabajado, ya que según el profesorado, se trata de la edad donde más consideran que están marcados los estereotipos y este tipo de intervenciones les podría hacer reflexionar. Había diferentes temáticas entre 2º A y 2º B, ya que en 2º B se había diagnosticado un caso específico de Bullying, donde aparecía claramente la variante del género (se trataba de un chico y otros varios que lo respaldaban, hacia una chica), también se había activado el protocolo de

acoso escolar. Me pidieron que creara una intervención que les impactara y les hicieran reflexionar a nivel grupal para que a partir de ahí, trabajaran con la psicóloga del centro hasta intentar solventar el problema. En este caso usé mi experiencia personal. Conté una historia poniendo como protagonista a Anita, un personaje ficticio que a lo largo de su vida sufrió tres discriminaciones por género que la marcaron. De pequeña el padre la abandonó, de adolescente sufrió bulimia debido a un acoso escolar por no cumplir el canon de belleza impuesto por la sociedad y con 18 años comenzó una relación dependiente que acabó de forma dramática (fue víctima de violencia de género). Lo conté con más detalles, centrándome sobre todo en la segunda historia, con la cual se podían sentir identificados/as, debido a que la chica acosada empezó a bajar las notas y el estado anímico, debido a que la insultaban en relación con su físico. Cuando acabé de contar la historia, dije que Anita actualmente se encuentra bien, supo superarlo todo gracias a la ayuda de esa gente que no miró a un lado y la ayudaron y que ahora estaba allí frente a ellos/as contándoles una historia. Es decir, Anita era yo. Todo el mundo quedó conmovido. Hubo algunos/as que comenzaron a llorar. Yo les dije que todo estaba bien y que intentaran ayudar a todo/a aquel/aquella que sufriera con estas discriminaciones injustas, que no miren nunca a un lado. Tanto la psicóloga como el tutor del grupo me felicitaron porque el objetivo era impactar y se consiguió. Después hubo sesiones prácticas, con vídeos, debates, actividades para reforzar el autoestima y el trabajo cooperativo, etc. En el otro segundo (2ºA), tratamos de todo un poco: Fundamentos de la igualdad y el género, sexualidad, adicciones, debates que aparecían sobre la marcha, temas que me preguntaban para preparar en la siguiente sesión. Estaban muy motivados/as y fueron muy participativos/as.

- FP Básica de informática: En el centro ofrecen una formación profesional básica de informática para alumnos/as que no consiguen obtener el graduado y me comentaron que sería muy interesante trabajar con estos grupos. Además, en la mayoría de los casos, son alumnos/as procedentes de un contexto social marginado. Siguiendo con las dinámicas anteriores, les preparé una intervención sobre la mujer en el mundo de los medios y de la informática, con dos sesiones, una teórica y otra práctica con videos y debates a reflexionar. En los debates apareció el tema de la sexualidad e introduje contenidos de la intervención de 3º de ESO. Fueron sesiones muy participativas y productivas.

- 5º de PRIMARIA: Me pidieron intervenir en este curso debido a que diagnosticaron muchos problemas entre niños y niñas a la hora de crear grupos de trabajo en clase o en su convivencia durante los recreos. Les preparé una intervención con fundamentos de la igualdad y el género. Hablamos sobre estereotipos sociales, sobre el machismo en la sociedad tanto en el deporte, como en la educación, en la música, etc. y les puse vídeos (más fáciles de entender que en los anteriores cursos), con los cuáles se crearon debates y reflexiones muy interesantes.
- 4º de PRIMARIA: En este curso se trató lo mismo que en el curso anterior pero usando dos sesiones en vez de una, ya que aunque sea un año diferencia con respecto a 5º de Primaria, les cuesta entender con facilidad los contenidos. Hablamos y reflexionamos sobre los roles que se suelen tomar en la familia. Después cada uno/a propuso una mejora para cambiar estas diferencias que se les planteó desde el punto de vista del género.
- 1º de PRIMARIA: Me pidieron que interviniera para tratar la igualdad y el género, pero además que introdujera la integración a la diversidad étnica, en relación con un alumno procedente de África, el cual recibía algunos insultos por su color de piel. Creé un cuento que trataba ambos contenidos, además de la pretensión de empoderar a las mujeres y eliminar estereotipos de género. En el cuento, la protagonista se llama Anita, y cuya edad es la misma que la de los/as alumnos/as de dicha clase. *Anita, española, va con su mamá que es policía jefe, a otra ciudad de otro país para ayudar a que las mujeres de dicho país no sean marginadas ni violentadas y donde todos/as tenían un color de piel más oscuro. Anita tiene problemas en su primer día de cole en su nueva ciudad, donde la marginaban por su color, ya que era más claro, pero finalmente se soluciona y acaban con una fiesta de bienvenida a Anita.* Después de contar dicha historia, que es mucho más extensa, todos/as cuentan lo que más les ha gustado y proponen un final sobre lo que consigue la mamá de Anita en su ayuda a las mujeres de ese país. A todos/as les encantó la historia y me pidieron que fuera a contar nuevas historias.

[Actividades globales del centro]

- BAILE DE FIN DE CURSO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: En la mayoría de los centros educativos se suele hacer una fiesta de fin de curso en base a una temática donde cada curso hace una representación a modo de teatro o coreografía. Propuse hacer este año la temática de la

perspectiva de género, ofreciéndoles mi colaboración ya que tengo 9 años de experiencia como monitora de danza moderna en varios centros educativos. A todo el mundo le encantó la idea. Se crearon temáticas por ciclos, como la homofobia, los estereotipos en el deporte, en las profesiones, en los cuentos, en los colores, en las relaciones, también se trató el tema de la libertad, la solidaridad, el trabajo en equipo, etc. Participó desde infantil hasta 2º de ESO, además del profesorado.

- CONCURSO DE MICRORRELATOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO:

Teniendo en cuenta que en la fiesta de fin de curso no suele ser muy activa la participación de los/as alumnos/as de secundaria, propuse un concurso de microrrelatos con perspectiva de género para que estos/as alumnos/as estuvieran motivados/as a participar de alguna manera, ya que es en dicha fiesta se anunciarían los/as ganadores/as del concurso. Los temas propuestos fueron: La violencia de género, la homofobia, la desigualdad salarial, los estereotipos, etc. Se ofrecían 3 premios. Tercer premio (Taza con logotipo del colegio y con una frase: "por la igualdad"), segundo premio (taza más montadito y refresco durante la fiesta) y primer premio, taza, más montadito y refresco más un libro sobre la igualdad y el género: "El Diario Violeta de Carlota" de Gemma Lienas (2013)). El microrrelato debía ser entre 1 y dos páginas, escrito a ordenador, en formato Arial 11 e interlineado sencillo, ir introducidos en un sobre con nombre, apellidos y curso y después, ser metidos en un buzón destinado a la recogida de microrrelatos. Yo y mi tutora fuimos las que decidimos a los/as ganadores/as. En la siguiente figura (Figura 1), se puede apreciar el cartel promocional del concurso, donde viene fijado las características y requisitos a seguir.

Normas a seguir: A ordenador. Entre 1 y 2 páginas. Fuente: Arial 11. Interlineado 1.5.
Temas: Violencia de género, Microrracismos, Homofobia, Transfobia, Desigualdad salarial, Estereotipos, Patriarcado, etc.
Breve historia original donde se introduzca la perspectiva de género.
Irán introducidos en un buzón cerca del aula IDIOMAS II, edificio de secundaria, dentro de un sobre. En el sobre deberá ir el nombre, los apellidos y el curso.

¡APÚNTATE!

CONCURSO DE MICRORRELATOS

Con perspectiva de género

DEL 23 DE MAYO AL 10 DE JUNIO

¡PRIMER, SEGUNDO Y TERCER PREMIO!
Entrega de premios en la Fiesta de Fin de Curso.

Colegio Antonio Gala

Figura 1. Cartel del Concurso de Microrrelatos.

- **Convivencia rutinaria.**

Una manera significativa de recogida de datos fue mediante la convivencia diaria con la comunidad educativa del centro (Alumnado, docentes, etc.) durante mi periodo de prácticas.

Día tras día, se podían recoger datos mediante la observación sobre cómo los/as docentes llevaban a cabo las metodologías de sus clases, si existía lenguaje sexista o no, tanto en sus conversaciones como en los documentos formales del centro, cómo se relacionaban entre ellos/as, si existían estereotipos, si tenían perspectiva de género o no, etc. Durante los recreos, me iba a la cafetería donde desayuna el equipo docente y pretendía sacar temas de la actualidad relacionados con la igualdad y el género, con el fin de saber cuáles eran sus opiniones. También se podía observar al alumnado, cómo se relacionan entre ellos/as durante los descansos, en los pasillos o a la hora del recreo e incluso qué tipo de relaciones tienen con los/as docentes.

Llegó a un determinado punto en que era conocida en el centro como "*La chica del máster en igualdad*" y tanto docentes como alumnado, me paraban por los pasillos o incluso iban a buscarme al aula que se me había asignado, para preguntarme alguna duda o compartir alguna anécdota relacionada con la igualdad y el género, tanto a modo personal como a modo profesional.

4. RESULTADOS

A continuación, se expondrán los datos recogidos durante las prácticas para la presente investigación. Las reflexiones planteadas en el análisis de los datos irán desarrolladas en el apartado de *Conclusiones*.

- **5.1. Test del profesorado.**

Para desarrollar los resultados del test vamos a tener en cuenta dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo.

- El análisis cuantitativo se usará a través de las siguientes variantes: *Cantidad participativa. Participación y género. Cantidad de preguntas respondidas en total. Cantidad de preguntas respondidas y género.*
- El análisis cualitativo se usará para mostrar los resultados globales de cada respuesta tipo- test y para sacar conclusiones sobre los datos ofrecidos en

las preguntas de desarrollo, en las cuales no sería viable un análisis cuantitativo.

<ANÁLISIS CUANTITATIVO>

- CANTIDAD PARTICIPATIVA

El Test fue ofrecido a todos/as los/as maestros/as del centro, con la posibilidad de rellenarlo de manera anónima y voluntaria, ya que la importancia dada a dicho Test podría ser un dato a recoger durante la investigación. De todo el equipo docente, solo lo ha realizado un 33'3% del total. Es decir, de 45 profesores y profesoras que conforman el equipo docente, solo lo han rellenado 15. Así queda reflejado en la siguiente tabla (Tabla 1) y en la siguiente gráfica (Gráfica 1).

DOCENTES EN TOTAL DEL CENTRO		DOCENTES QUE HAN PARTICIPADO	
NÚMERO	PORCENTAJE (%)	NÚMERO	PORCENTAJE (%)
45	100	15	33'3

Tabla 1. Tasa de interés de respuesta en el Test del profesorado



Gráfica 1. Tasa de interés de respuesta en el Test del profesorado.

- PARTICIPACIÓN Y GÉNERO.

En la siguiente tabla (Tabla 2). Y gráfica (Gráfica 2), queda expuesto que de entre todos/as los/as docentes que han participado (15), 10 indican que son mujeres, 3 indican que son hombres y otros 2 no indican el sexo.

MUJERES		HOMBRES		NS/NC		TOTAL	
Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
10	66´6	3	20	2	13´3	15	100

Tabla 2. Tasa de participación con variante de género.



Gráfica 2. Tasa de participación con variante de género.

- CANTIDAD DE PREGUNTAS RESPONDIDAS EN TOTAL.

Como se ha expuesto en el punto anterior (*Recogida de Datos*). El Cuestionario cuenta con 8 preguntas. 5 de tipo test y 3 de desarrollo. Las preguntas tipo-test (De la 1 a la 5) han sido respondidas por todos/as los/as participantes. Sin embargo, las preguntas de desarrollo (6, 7 y 8), han sido respondidas por 11 de los 15. Es decir, el 73´3%. Así queda reflejado en la siguiente tabla (Tabla 3) y gráfica (Gráfica 3).

TIPO	PREGUNTAS CUESTIONARIO			
	Test: 5		Desarrollo: 3	
CANTIDAD DE CUESTIONARIOS DONDE HAN SIDO RESPONDIDAS	Cantidad	Porcentaje (%)	Cantidad	Porcentaje (%)
		15	100	11

Tabla 3. Tasa de interés de preguntas respondidas.



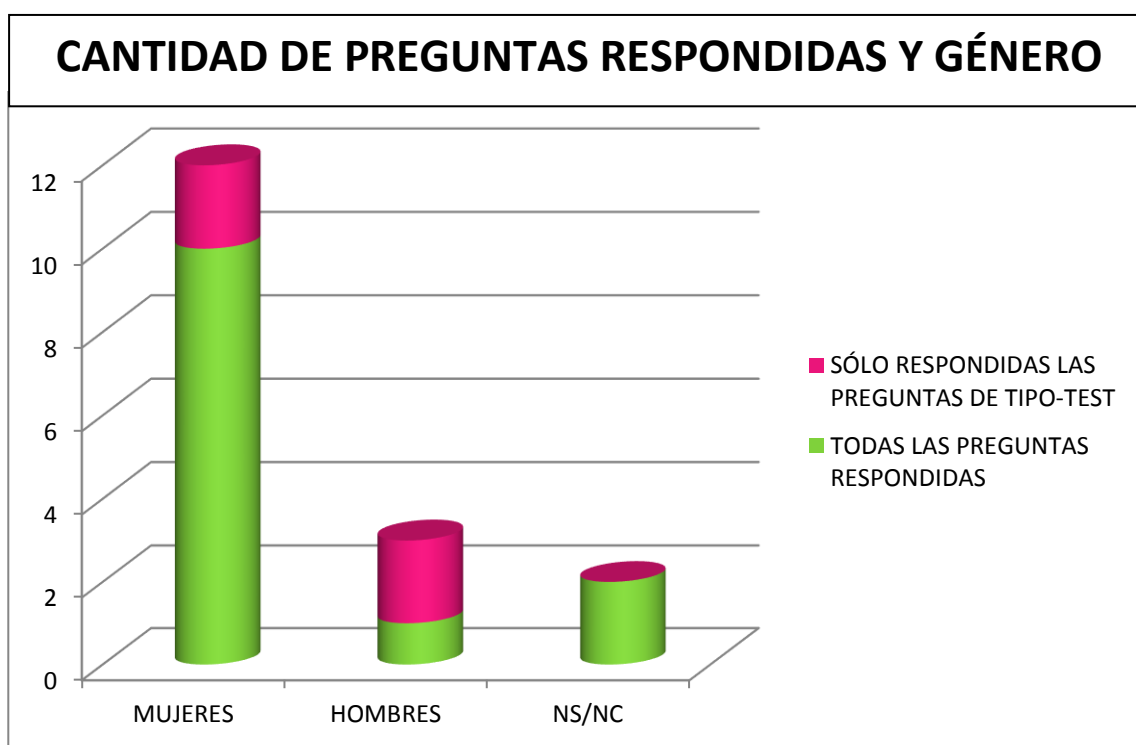
Gráfica 3. Tasa de interés de preguntas respondidas.

- CANTIDAD DE PREGUNTAS RESPONDIDAS Y GÉNERO.

En la siguiente tabla (Tabla 4), y gráfica (Gráfica 4), queda reflejado que de las 10 mujeres que han participado en la elaboración de cuestionarios, solo dos no han respondido todas las preguntas. Y de los 3 hombres que han participado, solo 1 ha respondido a todas las preguntas. Por lo tanto, de estas 4 personas, 2 hombres y 2 mujeres solo han respondido las preguntas tipo-test, dejando en blanco las de desarrollo. Los dos cuestionarios donde no se refleja el sexo del /de la participante tienen todas las preguntas respondidas, tanto las de tipo test, como las de desarrollo.

MUJERES		HOMBRES		NS/NC	
TOTAL	CUESTIONARIOS COMPLETOS	TOTAL	CUESTIONARIOS COMPLETOS	TOTAL	CUESTIONARIOS COMPLETOS
10 (66'6%)	8 (53'3%)	3 (20%)	1 (6'6%)	2 (13'3%)	2 (13'3%)

Tabla 4. Tasa de interés de preguntas respondidas con variante de género.



Gráfica 4. Tasas de interés de preguntas respondidas con variante de género.

<ANÁLISIS CUALITATIVO>

- RESULTADOS GLOBALES DE LAS PREGUNTAS TIPO-TEST.

Las respuestas de todas las preguntas del presente cuestionario, han sido recogidas a lo largo de los contenidos de las asignaturas del Máster en Igualdad y Género.

A la pregunta:

1. ¿Qué significa el término *Patriarcado*?

- a) Es una práctica que se realiza en las familias de etnia gitana, en la cual, todo el poder de decisión se sustenta en el hombre más veterano.
- b) Es un tipo de sociedad, en cuyas relaciones sociales predomina la superioridad del hombre sobre la mujer.

- c) Es una marca española de dulces típicos navideños.

La respuesta verdadera es la opción b) y todos/as los/as participantes del cuestionario lo han respondido correctamente, a excepción de una participante, cuyo sexo indica que es mujer.

A la pregunta:

2. ¿Cuál es la definición correcta de *Feminismo*?

- a) Es lo contrario de *Machismo*.
 b) Es un movimiento social, político y cultural cuyo propósito es luchar por la reivindicación de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.
 c) Es una actividad social que indica a las mujeres cómo deben hablar, vestir y comportarse en la sociedad dentro de su feminidad.

La respuesta verdadera es la b), al igual que la anterior, todos/as han respondido correctamente, a excepción de una participante, también mujer, pero diferente a la anterior.

A la pregunta:

3. ¿Cómo crees que se define la *Violencia de Género*?

- a) Es un tipo de violencia, tanto física como psicológica, que se produce de hombres a mujeres y de mujeres a hombres dentro de una relación sentimental.
 b) Es cuando un hombre golpea a una mujer, independientemente de si mantienen una relación o no.
 c) Es la consecuencia extrema de una sociedad impregnada de patriarcado. Por lo tanto, solo se valoraría como tal aquellas agresiones, tanto físicas como psicológicas, procedentes de hombres hacia mujeres y no necesariamente dentro de una relación.

La respuesta verdadera es la c). Sin embargo, 6 de 15 participantes, cree que la respuesta verdadera es la a) y una participante cree que es una mezcla entre la a) y la c). Se puede exponer, casi el 50% de participantes han fallado en esta pregunta, tanto mujeres, como hombres.

A la pregunta:

4. ¿Cuál crees que es el mayor porcentaje de mujeres afectadas por *Violencia de género* según el tramo de edad?

- a) Menos de 18 años.
 b) De 18 a 29 años.
 c) De 30 a 45 años.
 d) Más de 45 años.

La respuesta verdadera es la c) y de los/as 15 participantes, solo 6 lo han respondido correctamente. Es decir, un 40% del total está en lo cierto.

Y por último, a la pregunta:

5. Rodea con un círculo los 4 colectivos que creas que están en el ranking de mayor número de afectados/as por la dominación del hombre en una sociedad patriarcal.
- a) Mujeres.
 - b) Hombres.
 - c) Artistas.
 - d) Hombres con distinta masculinidad.
 - e) Animales.
 - f) Medio Ambiente.
 - g) Niños/as.
 - h) Ancianos/as.
 - i) Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB).
 - j) Maestros/as.

Más bien se trata de una cuestión en la que hay que señalar los 4 colectivos que se consideren más afectados por el Patriarcado. La respuesta sería la a) (Mujeres), la d) (Hombres con distinta masculinidad - si en vez de esta opción se señala la b) también se da válido), la g) (Niños/as) y la i) (LGTB).

De los/as 15 participantes, solo lo han respondido correctamente 3, y entre los cuestionarios fallados, curiosamente la mayoría no señalaba la g) (Niños), y en su lugar señalaban las opciones de ancianos/as, maestros/as o artistas.

- ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS EN LAS PREGUNTAS DE DESARROLLO.

Sería relevante recordar que todos/as los/as participantes no han respondido a estas preguntas (11 de 15), por lo que contamos con menos posibilidades de reflexión.

La pregunta 6, consiste en situar en una de las dos casillas expuestas (hombre o mujer), diferentes opciones sobre supuestos estereotipos de género donde creen que corresponden.

6. Escribe los estereotipos de género que creas correspondientes en cada casilla.
- Rosa - Deportes - Coches - Dependencia - Azul - Tareas domésticas - Preocupación por el físico - Ciencias - Abnegación - Informática - Moda - Poder - Cuidado familiar - Empatía - Autonomía - Agresividad.*

MUJERES	HOMBRES
Rosa- Dependencia -Tareas domésticas - Preocupación por el físico- Abnegación- Moda- Cuidado familiar - Empatía	Deportes – Coches – Azul- Ciencias- Informática – Poder – Autonomía – Agresividad.

Las respuestas verdaderas han sido señaladas. Todos/as los/as participantes han respondido correctamente, a excepción de una participante mujer que ha puesto *Ciencias* en la casilla de mujeres.

La pregunta 7 se expone de la siguiente manera:

7. Como docente. ¿Crees que se podría introducir en la escuela la perspectiva de género como contenidos transversales en todas las asignaturas para mejorar la educación en igualdad?

SI

NO

Si tu respuesta es afirmativa, indica un ejemplo de cómo lo harías en tus clases:

Todos/as los/as que han respondido, señalan que SI. Y entre todas las respuestas predominan por orden de aparición las siguientes:

- Fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.
- Eliminar estereotipos.
- Empoderar a las mujeres en relación con sus especialidades.
- Debates y exposiciones de ideas que inviten a la reflexión.

Por último, la pregunta 8 se expone de la siguiente manera:

8. Has detectado un caso de Violencia de Género (o un tipo de discriminación androcéntrica*), entre tus alumnos/as. ¿Qué harías? Propón un plan de acción.

Las respuestas predominantes por orden de aparición son las siguientes:

- Hablar con las familias de las personas involucradas.
- Hablar con los/as compañeros/as docentes y con el equipo directivo.
- Trabajar el problema en clase con todo el alumnado sin exclusión, mediante actividades cooperativas.
- Trabajando la igualdad en el día a día.
- Consideran que existen dichas discriminaciones de alumnos/as a profesores/as.

- Consideran que en la etapa de primaria no se detecta aún dicho problema.

- **5.2. Intervenciones por curso.**

A continuación, se expondrán los datos más representativos durante las intervenciones realizadas en las prácticas, utilizando la observación como instrumento de recogida de datos.

- 4º de ESO: El tutor estuvo presente durante las dos intervenciones y participó en todo momento dando su punto de vista a los contenidos planteados. Tanto en el grupo A como en el grupo B, participaron activamente y fue una participación tanto de alumnas como de alumnos. No conocían la palabra Patriarcado ni su significado. Creían que el significado de feminismo era lo contrario de machismo. Cuando se les planteaba el contenido de los estereotipos lo tenían claro en la teoría, pero reconocían que en la práctica no eran tan conscientes. Entraron en un debate sobre el significado de violencia de género, donde algunos chicos, mostrándose ofendidos, decían que pegar a hombres también era violencia de género. Una vez aclarados los términos, un alumno en particular del grupo B, parecía no estar de acuerdo. En los microrrelatos planteados al finalizar la intervención (adjuntados en ANEXO 8.3.), crearon historias simples con muchos estereotipos sobre hombres que agreden a mujeres. En uno de los microrrelatos se justificó esa agresión.
- 3º de ESO: Los profesores de los grupos A y B, que en este caso eran distintos, también se quedaron en las intervenciones pero no participaron. El alumnado de ambos grupos fue muy participativo. En este curso en general, había un par de chicos o tres que daban su opinión a la defensiva, con frases como las siguientes: Con respecto al tema de los mitos del amor romántico, *"me pone que mi chica me diga que sin mí no puede vivir"*, *"las chicas son más controladoras que los chicos"* o con respecto al aborto: *"abortar es decisión de mujeres y hombres, porque a lo mejor el hombre quiere tener el bebé, y ahora viene la mujer y mata al niño y lo fastidia, eso no es justo para el padre tampoco. Es un acto egoísta por la mujer"*. Tienen muy clara la teoría de la sexualidad, pero reconocen que en la práctica se dejan llevar por los roles, aunque admiten estar muy concienciados en la protección siempre.

- 2º de ESO: Como se había comentado, en este curso se dieron intervenciones con diferentes características en cada grupo. En 2º A, estaban presente durante las intervenciones tanto tutor, como la psicóloga del centro. Antes de exponer la historia de Anita, participaron activamente en las ideas expuestas sobre los fundamentos del género y las desigualdades entre mujeres y hombres en la sociedad. Cometían los mismos errores que en 4º sobre las definiciones de *feminismo* y *violencia de género*. Un chico dijo, al definir el término *feminismo*, que *"igualdad vale, pero que lo que tampoco iba a ser es que las mujeres empezaran a estar por encima de los hombres"*. Tras la historia de Anita, quedaron en shock y nadie quiso comentar nada, hasta la siguiente intervención donde se planteó una ronda de preguntas y respuestas sobre dicha historia, ya que quedaron conmocionados. Aunque mi intención era centrarnos en la segunda historia, relacionado con el acoso escolar que se estaba viviendo en la clase, todos/as le dieron relevancia a la última historia. Preguntaron sobre todo por asuntos legales, juicios, lugares, ayuda institucional, etc. En 2º B, al haber varias propuestas temáticas, hay alumnos/as que participaron más en unos temas que en otros. El tema de la sexualidad, los mitos del amor romántico y el aborto fueron los más participativos. La tutora siempre presente durante las intervenciones y muy participativa, además de preguntarme dudas fuera de las clases y pedirme consejos sobre bibliografía interesante sobre el tema, porque afirmaba que le interesaba bastante. Una alumna dijo con respecto a los celos que: *"la mayoría de las mujeres son celosas y algunas llegan a parecer enfermas"*. Con respecto al aborto hubo variedad de opiniones: *"Si pero solo si es violación o enfermedad"*, *"no, que hubiera sido más madura a la hora de abrirse, ahora que apechugue con las consecuencias"*. También habían alumnos/as y que tenían claro que fuese una libre decisión de las mujeres. Les interesó e hizo reflexionar mucho el punto de vista que les planteé. Al igual que en los cursos anteriores, había confusión en los conceptos planteados.
- FP Básica de informática: En esta especialidad había dos grupos, 1º y 2º. En primero, el tutor participó y aportó datos dentro del ámbito de la informática que ayudaron bastante a la intervención. En este curso había 3 chicas y el resto chicos. Una chica estuvo durante toda la intervención diciendo frases que sentenciaban a las mujeres, *"hay muchas guarras"*, *"las 'ligeritas' que van con cara de buena son las peores"*, etc. Ante esto, hubo un chico que defendió a las mujeres y le pidió que no fuera tan agresiva con

los comentarios, ya que ofendía a los/as que no pensaban como ella. Fue una intervención tensa pero considero que productiva para ellos/as. En el 2º grupo, también participó el tutor. Eran todos chicos menos una chica, que no participó en toda la intervención. Cuando tratamos el tema de la violencia de género, el tutor expuso que si salía el tema de violencia de género, también debía salir el de las denuncias falsas, que según él, "fastidian a bastantes hombres". Nunca suelo responder opiniones, solo intentar hacerles reflexionar sobre lo opinado, a diferencia de este caso, a lo que respondí que las denuncias falsas fastidiaban más a las mujeres que a los hombres porque hacían infravalorar el verdadero problema, además de que el porcentaje de denuncias falsas era de un 0.01%. Él no estaba de acuerdo y yo le pedí debatir en otra ocasión, que ahora intentaba seguir con la intervención. Una vez seguimos, salió el tema de la sexualidad, donde participaron sin "tapujos", incluso con informaciones innecesarias. Un chico dijo que no se sentía tranquilo si el disfrutaba y ella no. Que a veces era como una presión. También se habló el tema de la homofobia, a lo que la mayoría argumentaba que si un chico ligaba con él se sentía insultado, a diferencia de si fuese una chica de la que no sentía atracción. En ambos grupos también hubo confusiones en los conceptos. Todos/as tenían muy clara la teoría, pero no tanto la práctica durante el día a día.

- 5º de PRIMARIA: En ambos grupos, tanto A, como B, también estaban presente los/as tutores/as. En el caso del grupo A, la tutora si participó aportando ideas. Ambos grupos fueron muy participativos. Al ser alumnado de la etapa de primaria, los contenidos eran más sencillos de entender. En vez de usar la palabra *Patriarcado*, se usó *Machismo Social*. Sus reflexiones las exponían con experiencias cotidianas, como un chico que es bailarín de danza española, que reconocía que al principio se sentía que sobraba en sus clases de danza por ser el único chico o una chica exponía que amaba el fútbol pero que su abuela no le quiso regalar unas botas de fútbol porque decía que eran cosas de niños, etc. No se indagó tanto en términos conceptuales, pero si en concienciar sobre las desigualdades. Nos centramos mucho en los estereotipos. También en el trabajo en grupos mixtos, tanto en clase como en los recreos, ya que según los/as tutores/as cuesta formarlos. En un vídeo expuesto contra la homofobia (The lighth - Hollysiz), un chico de 5ºB se puso a llorar de la emoción.
- 4º de PRIMARIA: En este curso, también estuvo la profesora presente aunque sin aportar ideas. Fue difícil explicar contenidos, se entretenían con

más facilidad. Por este motivo, se usó más tiempo que en el anterior curso. Se trataron los mismos contenidos, que en 5º: Estereotipos y trabajos en grupo. Participaron menos. Se centraron en cómo se organizaban sus madres y padres en las tareas de casa.

- 1º de PRIMARIA: En este curso solo intervine en un grupo y por un motivo de discriminación por color de piel. El tutor participó en todo momento, sobre todo para que los/as alumnos/as no perdieran el hilo de la intervención. Les conté el cuento de "Anita se muda a otra ciudad", explicado en el anterior apartado y todos entendieron el mensaje que según sus reflexiones, consistía en: *"respetar a los/as demás independientemente de su color de piel, su género, etc."* Hubo un niño en especial que decía que no quería nada con la gente de otro color y mostró una actitud muy indisciplinada. Por lo tanto, tras la intervención, el tutor y los/as responsables del ciclo tomaron ciertas medidas con dicho alumno. Lo que más le gustaron del cuento fue la fiesta de bienvenida que se le hizo a Anita y los globos representados en la diapositiva expuesta.

- **5.3. Actividades globales del centro.**

- BAILE DE FIN DE CURSO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: Fue una propuesta que la mayoría del alumnado y del profesorado acogieron con mucho interés y motivación. En infantil, una profesora opinaba sobre el hecho de que todo el alumnado fuera vestido igual eliminando estereotipos, a lo que exponía que no le gustaba, sobre todo y según ella, porque si llegaba una madre y quería ponerle a su hija un lacito, o un top enseñando la barriga, ¿qué le dirá?. En 2º de Primaria, un padre se quejó a la tutora porque su hijo iba de pareja con otro chico y eso no lo consentía. El tutor que estaba organizando conmigo la actividad global y que era responsable de llevar a cabo la fiesta de fin de curso, fue contundente ante estas dudas, las cuales fueron: *"Quien no quiera participar es libre de no hacerlo, y si los padres y madres ponen alguna queja ante las normas planteadas de la actividad, pues igualmente tienen la libertad de que su hijo/a no participe si no lo quisieran"*. Finalmente, todo el mundo participó acatando las normas y quedó una fiesta muy especial con un mensaje muy claro donde madres y padres felicitaron al profesorado por el resultado.
- CONCURSO DE MICRORRELATOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: Hubo cinco microrrelatos presentados, de los cuales, dos hablaban sobre la

transexualidad, dos sobre la violencia de género y uno sobre la identidad sexual. En este último, se exponía una historia real que había ocurrido en una clase de 1º de ESO, donde un chico confesó a los/as demás que le atraían los hombres, a lo que una tutora le dijo, que todavía era pronto para tenerlo claro y anunciarlo a todo el mundo, coartando el gran paso dado de dicho alumno. Este microrrelato quedó en segundo lugar. Todos los microrrelatos acababan trágicamente a excepción de uno creado por un chico de 4º de ESO, que trataba el tema de la transexualidad, en el que un chico sentía haber nacido en un cuerpo diferente y lo confesó a sus familiares y amigos, quienes lo apoyaron en todo momento y se sintió aceptado y sin problemas. Este microrrelato quedó en tercer lugar. El primer premio fue para una chica de 3º de ESO, en cuyo microrrelato hablaba de una chica, llamada Natalie que era hija de un maltratador y contaba cómo mató a su madre y las secuelas que le dejó en su vida tal suceso (Adjuntado en ANEXO 8.4.). A los/as participantes de los microrrelatos no ganadores se les dio un diploma de participación.

- **5.4. Convivencia.**

Cuando llegué al centro solicitando realizar mis prácticas en dicho lugar, me llevaron a la persona que iba a ser mi tutora de prácticas, María Cano. Acababa de incorporarse a su puesto de trabajo después de 4 meses de baja por maternidad. Era el primer año en dicho centro que se le asignaba a alguien el puesto de coordinadora responsable del Plan de Igualdad, ya que como se ha comentado anteriormente, en dicho año estaba propuesto elaborarlo. María me reconoció que la asignación del puesto le sentó según palabras textuales: "*como un vaso de agua fría*", ya que se lo comunicaron días después de haber dado a luz y aunque siempre le ha interesado el tema de la igualdad y estaba motivada por avanzar profesionalmente, creyó no estar preparada y que no era el momento. Conforme iba avanzando mis prácticas y con mis aportaciones, intenté empoderar su trabajo y hacerla partícipe de los objetivos que considero que debe tener un Plan de Igualdad en un centro educativo. Ella siempre muy agradecida, ha confesado haber aprendido mucho con mis aportaciones y confió plenamente en mí desde que comencé mis prácticas, hecho sin el cual no hubiera sido posible realizar todas las intervenciones y actividades, por lo tanto, no hubiera podido recoger los datos expuestos. También me hizo partícipe de todo lo que quería llevar a cabo y me solicitaba opinión. Hubo una reunión formativa sobre Plan de Igualdad para coordinadores/as de igualdad de los centros educativos, organizada por la Consejería

de Educación de la Junta de Andalucía. María me invitó a ir y se informó si es posible que pudiera. El coordinador de la zona se lo negó, ya que no ejercía de maestra en el centro, sino que era solo una alumna de prácticas de un máster. No obstante, María me enseñó todo el material que se dio, me comentó todo lo que se habló en la reunión y la mayoría de las cosas ya estaban reflejadas en el Plan de Igualdad que elaboré como propuesta de mejora.

Conforme iba realizando intervenciones y actividades, iba siendo más conocida en el centro y a partir de entonces, me iban parando por los pasillos, incluso profesoras/es con los que no había coincidido en dichas intervenciones y actividades, pero que sin embargo habían escuchado hablar de mí por sus compañeras/os. Los motivos por los que me paraban eran dudas sobre algo ocurrido en alguna clase y que no sabían cómo actuar. Por ejemplo, una profesora de la ESO que en su clase los chicos tocaban a las chicas y las chicas se dejaban y eso le preocupaba. Otra profesora muy interesada en los estudios de mi Máster me pedía información sobre cómo y dónde matricularse. Profesores y profesoras que me decían que se habían acordado de mí en alguna otra ocasión porque ocurrió algo en sus clases o en sus casas donde salían estereotipos o discriminaciones por género y me lo comentaban. Me pedían opiniones sobre temas de la actualidad, como la maternidad subrogada o los permisos de paternidad, entre otros temas. Alumnas que me pedían consejos en sus relaciones de pareja. También en los desayunos se trataba el tema de la igualdad y el género. Es verdad que yo también lo sacaba en muchas ocasiones para recoger opiniones, pero la mayoría de las veces salía solo, como cuando una profesora, en un desayuno comentaba que no estaba de acuerdo con la discriminación positiva de la representación política, que según ella, deben valorarse los conocimientos y no el género, a lo que respondí que la discriminación positiva es igual que cuando en un partido de fútbol de una clase de 5º de Primaria, pones como norma, pasar el balón cada tres toques a una niña, ya que si no se pone tal norma, los niños nunca se la pasan y las niñas no pueden participar en la actividad. Pues en la política es igual, de alguna manera hay que poner alguna norma para visibilizar y empoderar a las mujeres, porque en ese caso y teniendo en cuenta que aún vivimos en una cultura androcéntrica, la mayoría de representantes políticos seguirían siendo hombres. La profesora acabó dándome la razón. En esta ocasión, se ha destacado una conversación de muchas que se entablaban cada día y en cualquier lugar, es como si cada vez que estuviese en algún sitio, al final salía algún tema relacionado, a veces sin fomentarlo.

• 5.5. *Dificultades.*

A continuación, serán expuestas las dificultades que se han producido con respecto a los datos recogidos, ya que sería relevante tenerlas en cuenta antes de llegar a determinadas conclusiones para tener un mejor entendimiento de la investigación:

- En primer lugar, sería imposible establecer unas conclusiones generalizadas, ya que la investigación solo se ha llevado a cabo en un centro educativo.
- Los cuestionarios no han sido elaborados por todo el equipo docente. Aunque se hayan recogido datos durante las intervenciones, las actividades o la convivencia del resto de profesorado, sigue siendo una recogida insuficiente para establecer una valoración exacta de si poseen o no perspectiva de género.
- Aunque en las intervenciones y actividades, el alumnado ha sido muy participativo, es imposible recoger datos de todos/as y cada uno/a de los/as alumnos/as del centro, para tener una conclusión generalizada.
- Se han recogido datos escasos de las familias de los/as alumnos/as, componente que se considera bastante importante dentro de la comunidad educativa de cada centro, sobre todo para entender la realidad de cada alumno/a.
- Los instrumentos de recogida de datos y las valoraciones establecidas han sido elaboradas en mi proceso de formación profesional mediante mi periodo de prácticas y no por un/a experto/a en el tema con años de experiencia. Por lo que cabe la posibilidad de no haber elegido los mejores instrumentos, ni las valoraciones más adecuadas para la presente investigación.

5. CONCLUSIONES

Según los datos recogidos a través de los cuestionarios, la primera reflexión la podríamos hacer sobre la escasa participación del profesorado, siendo solo 15 de 45 profesores/as los/as que lo realizaron y 4 de los/as 15, dejaron las preguntas de desarrollo en blanco. Esto muestra el poco interés, casi nulo, que el profesorado del centro ha mostrado en conocer si existe o no perspectiva de género en su escuela. Con respecto a la participación y el género, también sería importante destacar que de los 45 profesores/as, 22 son hombres y 23 son mujeres, es decir, casi el 50% de un

sexo y de otro. Por esto, es importante destacar que a pesar de la baja participación en general, hay más docentes mujeres que se han preocupado en realizarlo que docentes hombres, siendo 10 mujeres y 3 hombres. Los otros restantes no muestran el sexo, o bien por el margen de error que se debe tener en cuenta en los análisis de cuestionarios, o bien por voluntad propia del /de la participante. Con respecto a los errores y aciertos de las preguntas tipo- test, aunque tampoco se puede contar con un análisis muy exhaustivo debido a la escasa participación, en general, aparecen buenos resultados. Habría que destacar la confusión que existe en algunos casos con respecto a la definición de violencia de género, el hecho de no tener claro qué determinada franja de edad sufre más violencia de género en la actualidad y lo más importante, la mayoría falla a la hora de no considerar a los/as niños/as uno de los 4 colectivos más afectados del Patriarcado, cuando los/as niños/as están impregnados de patrones de comportamiento y estereotipos propios de la sociedad en la que viven. Además, en caso de que exista violencia de género en el núcleo familiar, ellos/as son los/as más perjudicados/as en todos los sentidos. Con respecto a las preguntas de desarrollo, aunque cabe aún menos posibilidades de análisis por no haber sido respondidas por todos/as los/as participantes, en general aparecen respuestas positivas, en el que al menos, aciertan con las claves del proceso de educación en igualdad, como: trabajar en equipo, eliminar estereotipos, empoderar a las mujeres en todos los ámbitos, etc. La respuesta más negativa fue la de que, en la pregunta: *¿Qué harías en caso de discriminación por género en clase?*, un maestro aseguró equívocamente que en la etapa de primaria no existen esos prejuicios, cuando lo cierto es que desde la etapa infantil, los/as alumnos/as ya van desarrollando unos patrones de conducta social, que pueden asociar bien en casa, en los medios de comunicación o entre iguales, como por ejemplo, cuando un niño de 4 años se ríe de otro por jugar con muñecas. Esto se trata de un tipo de discriminación por género que ya se puede observar desde una etapa bastante temprana y es por tanto desde ahí cuando se debe comenzar a trabajar hacia el camino de la igualdad.

Las intervenciones fueron muy positivas por la gran acogida y participación que hubo por parte del alumnado y profesorado. Hay gran diferencia entre las diferentes etapas y los diferentes niveles educativos. En secundaria, habría que destacar la continua confusión de términos conceptuales, como la definición de violencia de género o de feminismo, pero sobre todo, habría que tener en cuenta la sensación que la mayoría de los alumnos-chicos sienten durante la exposición de los datos y contenidos de las intervenciones, los cuales se muestran a la defensiva, a veces en desacuerdo con lo que se plantea y con argumentos en competitividad o ataque hacia

la mujer. Este prototipo de chico solo llega a empatizar algo de la situación que se le plantea, cuando se le muestra que también es víctima, que a él también se le está exigiendo un patrón en el que debe mostrar poder, no debe mostrar sentimientos, no puede llorar, etc. entre infinidad de imposiciones que quizás tampoco esté de acuerdo. Esto es un ejemplo de cómo la sociedad está constantemente transmitiendo desde todos los ámbitos que debemos convivir compitiendo. En el deporte, (o somos hinchas del Madrid o somos del Barça); en la política (o somos de una ideología o somos de otra), incluso en educación, con un sistema educativo basado en la meritocracia, cuya evaluación consiste en conseguir individualmente una serie de metas, mediante un método de notas numérica y el/la que mayor nota consigue, es el/la que más valorado/a está, cuando debe también valorarse el esfuerzo y el empeño dedicado, ya que no todos/as los/as alumnos/as tienen la misma capacidad de aprendizaje. Esta competitividad que muestra el sistema educativo actual, educa a individuos/as remarcando las diferencias y los aleja de la cooperación y la empatía hacia la diversidad. Es una educación que desde el punto de vista capitalista e individualista, quizás se obtengan beneficios, pero que desde un punto de vista ético, aumenta en la humanidad la ausencia de valores.

En la etapa de Primaria, están muy marcados los estereotipos sexistas, pero ellos/as no los tienen aún tan naturalizados como quizás si los tengan los/as de secundaria. En alguna intervención, he observado que hay alumnos/as de la etapa de primaria más concienciados/as con la igualdad que en secundaria. Al menos, empatizan más y plantean mejores propuestas y soluciones. Por esto, considero que Primaria es la etapa ideal para concienciar e intentar erradicar los estereotipos sociales de género, que lo único que hacen es crear diferencias entre mujeres y hombres, además de frenar el desarrollo libre y personal de las personas.

De las actividades globales, debo destacar el gran interés mostrado tanto por el profesorado, como por el alumnado. La actividad de la fiesta de Fin de Curso fue muy disfrutada por todos/as y la crítica de los/as familiares fueron muy positivas. De momento, ha cambiado la ética del centro con respecto a las fiestas de fin de curso. Cada año va cambiando de temática, pero siempre se mantendrá la norma de la eliminación de estereotipos en las canciones, los pasos coreográficos y los vestuarios, con el fin de mantener constantemente la lucha por la igualdad. Los microrrelatos no fueron muy numerosos, pero los/as alumnos/as que participaron tenían muy claro y era muy conscientes del tema que trataban.

De la convivencia, he aprendido que aunque el profesorado no tiene de forma general formación en género, o no mostraron interés en un principio sobre los cuestionarios, finalmente, la mayoría sí se preocupó bastante sobre el tema y mostró gran interés en recibir constantemente información durante mi estancia de prácticas. En este punto, se podría reflexionar sobre lo ideal que sería introducir formación en perspectiva de género desde los estudios profesionales en educación y aunque haya buenas intenciones legales a nivel autonómico, estatal e internacional, todavía no es una imposición obligatoria para el profesorado, a diferencia de un certificado de nivel en un segundo idioma oficial. Otro ejemplo claro de educación en la diferencia. Educamos a personas competentes que saben desenvolverse a nivel internacional, pero no educamos a personas que sepan convivir en la paz y en el respeto a la diferencia.

En definitiva, se puede considerar que aún queda bastante por hacer para que la educación lleve puestas las gafas violetas. Quizás haya que esperar un tiempo para empezar a ver los primeros resultados que trae el *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación*, desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, mediante unas propuestas más exigentes y concienciadoras que el anterior plan, o a que Bolonia haya conseguido su propuesta de introducir la perspectiva de género en todos los estudios universitarios, llegando a todos los grados relacionados con la educación y apareciendo futuros/as docentes formados/as y concienciados/as en igualdad, que puedan inculcar dichos ideales a sus correspondientes alumnos/as. Se puede ver de manera positiva, el hecho de que desde el marco legal está visible la igualdad en Educación, pero más positivo sería aún si estuviera visible en todas las aulas del mundo. Que una vez en las aulas, los principios de la igualdad y la perspectiva de género, pasen de generación en generación junto con la eliminación de estereotipos. Que en un futuro no muy lejano, comiencen a desaparecer de forma real las desigualdades entre mujeres y hombres y con ellas, se erradicase completamente la violencia machista. Si todo esto fuera posible, no estaríamos en plena Tercera Ola, sino en un "Tsunami" de cambio hacia la paz social. Mientras tanto, seguimos en el camino y yo seguiré prestando mis gafas violetas a todo/a aquel o aquella que se preste. Seguiré educando en igualdad.

La educación es el arma más poderosa que puede cambiar al mundo.

Nelson Mandela.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amnistía Internacional. (21 de Noviembre de 2014). "10 años de la Ley Integral: la lucha contra la violencia de género no puede dejar de ser una prioridad". *Sección noticias*. Recuperado de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/noticias/noticia/articulo/10-anos-de-la-ley-integral-la-lucha-contra-la-violencia-de-genero-no-puede-dejar-de-ser-una-prior/>
- Biswas, A. (2004). "La tercera ola feminista: cuando la adversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta". Recuperado de: <http://www.uam.mx/difusion/revista/sep2004/biswas.pdf>
- Burkett, E. (6 de Agosto de 2015). "Women's movement". *Political and social movement*. Recuperado de: <https://global.britannica.com/topic/womens-movement>.
- Consejería de la Educación de la Junta de Andalucía. (2010). *I Plan Estratégico de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. BOJA, num. 31. Recuperado de: <http://www.adideandalucia.es/normas/acuerdos/Acuerdo19enero2010planestrategicoigualdad.pdf>
- Consejería de la Educación de la Junta de Andalucía. (2016). *II Plan Estratégico de Igualdad y Género en Educación*. BOJA, num, 41. Recuperado de: <http://www.adideandalucia.es/normas/acuerdos/Acuerdo16feb2016SegundoPlanIgualdadGenero.pdf>
- Crosby, P. (2004). *La calidad no cuesta. El arte de cerciorarse de la calidad*. CERSA. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Calidad_educativa
- Del Amo, M.C. (Julio de 2009). "La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad". *CEE Participación Educativa*, 11, pp. 8-22. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-amo-amo.pdf>
- Dewey, J. (1944 – Última visita: 14 de mayo de 2016). *Democracy and Education* (en inglés). The Free Press. pp. 1-4. ISBN 0-684-83631-9. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n>
- Díaz, C. y Dema, S. (2013). "Metodología no sexista en la investigación y producción del conocimiento", puntos 1, 2 y 3 del Capítulo 2. *Sociología y género*. Tecnos, Madrid.

- Expósito, Fr. (2008). Violencia de Género. *Aplicando la psicología social*. p. 201-207. Recuperado de: <http://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>
- Fontenla, M. (2008). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Editorial Biblos. Recuperado de: <http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article1396>
- Gámez, M.J. y Nos, E. (2012). "Comunicación para la igualdad en el nuevo EEES: fundamentación crítica para el cambio social". *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Num. 18. pp. 325-335. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40986>
- Kilmartin, C. y Allison, J. A. (2007). *Men's Violence Against Women: Theory, Research, and Activism* (en inglés). Routledge. p. 278. ISBN 978-08-0585-770-2.
- Kriszto, M. (2008). *5th European Conference on Gender Equality in Higher Education. Results and recommendations*. Berlin, Humboldt University.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. C. (2004). "Valores y Lecturas. Estudios Interdisciplinarios". p. 185. Nº 14. 1ª Edición. Cuenca. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=jMqQeKgDbfUC&pg=PA185&lpg=PA185&dq=espa%C3%B1a+cultura+androc%C3%A9ntrica&source=bl&ots=VaM6KzaYKb&sig=bn0cWc9ziBW03TSRyL_yITEmSwQ&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj4nu2MmdrNAhUCaRQKHcBKBh4Q6AEIQTAG#v=onepage&q=espa%C3%B1a%20cultura%20androc%C3%A9ntrica&f=false
- Ley Orgánica 1/1990, (3 de octubre de 1990), de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, num. 238. p. 28927 a 28942 (16 págs.).
- Ley Orgánica 1/2004, (28 de diciembre de 2004), de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Boletín Oficial del Estado, num. 313. p. 42166 a 42197 (32 págs.).
- Ley 12/2007, (26 de noviembre), *para la promoción de la igualdad de género en Andalucía*. BOJA, num. 247.
- Ley 13/2007, (26 de noviembre), *de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género*. BOJA, num. 247.

- Ley 17/2007, (10 de diciembre de 2007), de *Educación de Andalucía*. BOJA, num. 252.
- Lienas, G. (2013). "El diario violeta de Carlota". Destino. (1ª edición en español en Alba editorial, 2001).
- Mateu, M. J. (2016). "Marco normativo específico sobre violencia contra las mujeres". *Máster interuniversitario en igualdad y género en el ámbito público y privado*. Contenidos. Asignatura SRM022. 9ª Edición. Recuperado de: <http://aulaisonomia.uji.es/course/view.php?id=186>
- Murillo, F. J. (9 de Diciembre de 2010). "Calidad de la Educación". Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/troyasalfaroj/calidad-de-la-educacin-ppt-sesin>
- Paul, M. (22 de Junio de 2009). "El reto de hablar inglés para graduarse con el Plan Bolonia". *EL PAÍS*. Educación. Recuperado de: http://cincodias.com/cincodias/2009/06/22/sentidos/1245637636_850215.htm
- Real Academia Española (2014). "Cultura". *Diccionario de la lengua española*. (23.ª edición). Madrid: Espasa.
- Real Decreto (276/2007). "Baremo Oposiciones Enseñanza". *Aula Didáctica*. Recuperado de: http://docs.auladidactica.com/baremos/ANDALUCIA%20anexo_ii.pdf
- Schmal, N. (2016). "Indicadores de violencias hacia las mujeres. Protocolos de actuación durante la intervención". *Máster interuniversitario en igualdad y género en el ámbito público y privado*. Contenidos. Asignatura SRM023. 9ª Edición. Recuperado de: <http://aulaisonomia.uji.es/course/view.php?id=187>
- Universidad de Sevilla (2016). "Estudios y docencia. Grados". *Facultad de Ciencias de La Educación*. Recuperado de: <http://fcce.us.es/estudios-grados>

7. ANEXOS

7.1. Test del profesorado. Ejemplo elaborado por participante.



TEST - NIVEL DE PERSPECTIVA DE GÉNERO - DOCENTES



El siguiente cuestionario consiste en una herramienta de utilidad para obtener información sobre el nivel de perspectiva de género que hay en tu escuela con el fin de desarrollar medidas de acción que garanticen una educación en igualdad de calidad.

Antes de comenzar. Marca con una X o responde cuando sea necesario.

Sexo: Mujer
Hombre

Docente de: Infantil
Primaria

Secundaria
Otros

Asignatura/s: _____

Ciclo: _____ Curso: _____

- Marca con una X la única respuesta que creas correcta por cada pregunta.

1. ¿Qué significa el término *Patriarcado*?

- a) Es una práctica que se realiza en las familias de etnia gitana, en la cual, todo el poder de decisión se sustenta en el hombre más veterano.
- ✓ b) Es un tipo de sociedad, en cuyas relaciones sociales predomina la superioridad del hombre sobre la mujer.
- c) Es una marca española de dulces típicos navideños.

2. ¿Cuál es la definición correcta de *Feminismo*?

- a) Es lo contrario de *Machismo*.
- ✓ b) Es un movimiento social, político y cultural cuyo propósito es luchar por la reivindicación de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.
- c) Es una actividad social que indica a las mujeres cómo deben hablar, vestir y comportarse en la sociedad dentro de su feminidad.

3. ¿Cómo crees que se define la *Violencia de Género*?

a) Es un tipo de violencia, tanto física como psicológica, que se produce de hombres a mujeres y de mujeres a hombres dentro de una relación sentimental.

b) Es cuando un hombre golpea a una mujer, independientemente de si mantienen una relación o no.

✓ c) Es la consecuencia extrema de una sociedad impregnada de patriarcado. Por lo tanto, solo se valoraría como tal aquellas agresiones, tanto físicas como psicológicas, procedentes de hombres hacia mujeres y no necesariamente dentro de una relación.

4. ¿Cuál crees que es el mayor porcentaje de mujeres afectadas por Violencia de género según el tramo de edad?

✗ a) Menos de 18 años.

b) De 18 a 29 años.

c) De 30 a 45 años.

d) Más de 45 años.

5. Rodea con un círculo los 4 colectivos que creas que están en el ranking de mayor número de afectados/as por la dominación del hombre en una sociedad patriarcal.

a) Mujeres.

b) Hombres.

c) Artistas.

d) Hombres con distinta masculinidad.

e) Animales.

f) Medio Ambiente.

g) Niños/as.

h) Ancianos/as.

i) Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB).

j) Maestros/as.

6. Escribe los estereotipos de género que creas correspondientes en cada casilla.

Rosa - Deportes - Coches - Dependencia - Azul - Tareas domésticas -
 Preocupación por el físico - Ciencias - Abnegación - Informática - Moda -
 Poder - Cuidado familiar - Empatía - Autonomía - Agresividad.

MUJERES	HOMBRES
rosa dependencia tareas domésticas preocupación por el físico abnegación moda cuidado familiar empatía	coches azul deportes ciencia informática poder autonomía agresividad

7. Como docente. ¿Crees que se podría introducir en la escuela la perspectiva de género como contenidos transversales en todas las asignaturas para mejorar la educación en igualdad? Si No

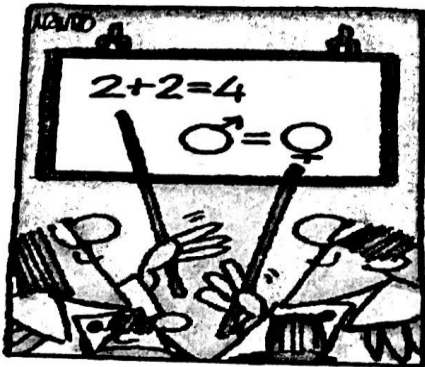
Si tu respuesta es afirmativa, indica un ejemplo de cómo lo harías en tus clases:

Mediante todo tipo de juegos y responsabilidades cooperativas, en las que la función de todo el alumnado sea igual de importante y necesaria.

8. Has detectado un caso de Violencia de Género (o un tipo de discriminación androcéntrica*), entre tus alumnos/as. ¿Qué harías? Propón un plan de acción.

Comunicar a las familias
Pedir puntos de actuación al Equipo de
Orientación del centro
Trabajar en sesiones de clase con cuentos
dramatizados, reflexivos...

(- Androcéntrico/a: Superioridad del hombre sobre la mujer en las relaciones sociales.)



Muchas gracias por su tiempo.

Un cordial saludo.

Sandra Morales Montes.

Máster en igualdad y Género en el ámbito público y privado.

Universidades: Miguel Hernández de Elche y Jaime I de Castellón.

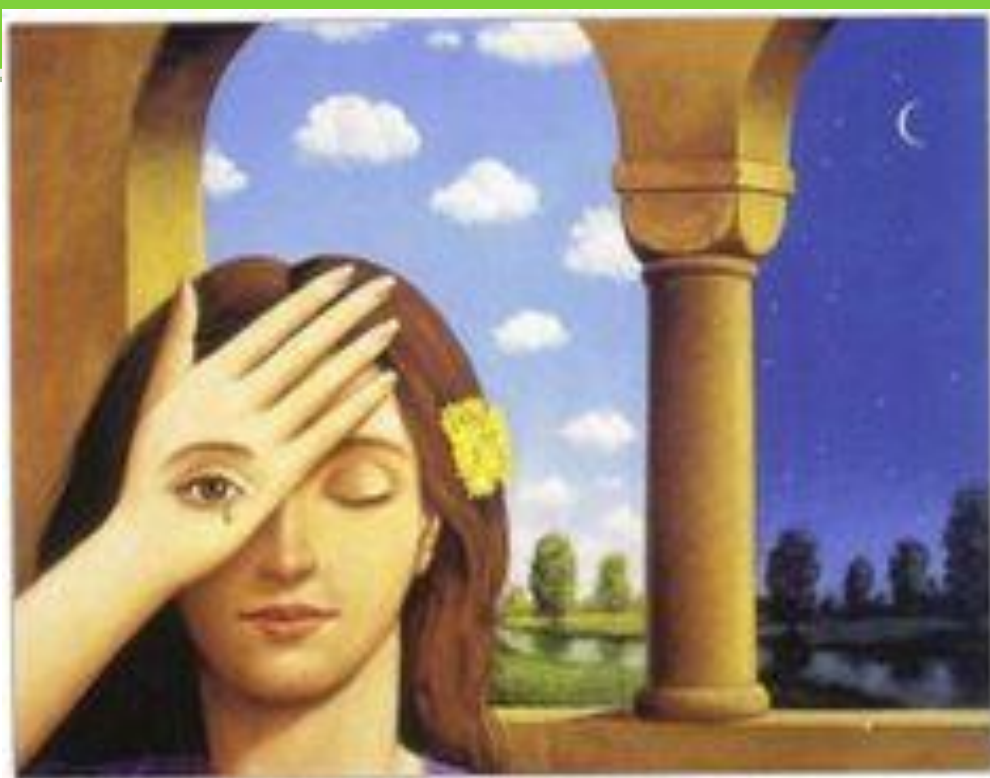
**7.2. PROPUESTA DE
MEJORA**

Plan de Igualdad.

Colegio Antonio Gala.

15/16

***PLAN DE IGUALDAD.
COLEGIO Antonio Gala.***



ÍNDICE. (PLAN DE IGUALDAD).

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	2
2. MARCO LEGAL DEL PLAN DE IGUALDAD.....	3
3. COMISIÓN PERMANENTE DE IGUALDAD.....	6
4. OBJETIVOS.....	9
- Generales.....	9
- Específicos. (Centro y/o profesorado, alumnado y familias).....	10
5. CONTENIDOS.....	12
6. PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN ANTE SITUACIONES ADVERSAS EN RELACIÓN CON EL GÉNERO.....	14
- Violencia de Género.....	14
- Identidad de Género.....	15
7. TRABAJO Y COMPROMISO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	16
- Contenidos transversales.....	16
- Masculino genérico.....	17
- Análisis y revisión de libros de textos y materiales escolares.....	17
- Sesiones formativas e informativas del Claustro.....	18
- Metodologías educativas para el desarrollo de la igualdad.....	19
- Actuaciones con las familias.....	21
- Tablón de Coeducación.....	21
- Espacio de igualdad en la web del centro.....	22
8. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y/O EXTRAESCOLARES.....	23
- Jornadas de Coeducación.....	23
- Actividades ajenas a las Jornadas de Coeducación.....	24
- Celebración de Efemérides.....	24
9. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES: Calendario, Participantes, Temporalización, Recursos materiales, contenidos y objetivos específicos.....	26
10. BIBLIOGRAFÍA/ WEBGRAFÍA EDUCATIVA.....	52
11. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES.....	56
12. ANEXOS.....	58
- I. Test de nivel de perspectiva de género docente.....	58
- II. Protocolo de actuación: Violencia de Género.....	62
- III. Protocolo de actuación: Identidad de Género.....	69
- IV. Contenidos sobre aprendizaje dialógico.....	77
- V. Contenidos sobre aprendizaje cooperativo.....	115

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN. (PLAN DE IGUALDAD).

Vivimos en una sociedad impregnada de androcentrismos propios del patriarcado imperante, cuyas relaciones sociales están basadas en la dominación del hombre sobre la mujer, la cual ejerce el principal rol de subordinación y de opresión dentro de todos los ámbitos de la sociedad. Los roles estereotipados procedentes del patriarcado se han venido justificando con fundamentos biológicos a lo largo de la historia, como por ejemplo, la testosterona del hombre, asignándoles los patrones de fuerza y poder, o la función progenitora de la mujer, asignándoles las funciones del cuidado de la familia y del hogar, relacionando socialmente el cuidado con la debilidad. Según numerosos estudios, los roles de género son resultado de una construcción social y no existe ninguna explicación científica que argumente desde el punto de vista biológico la asignación de estos patrones.

La paz y la convivencia no son posibles si no hay respeto a las diferencias desde un concepto de igualdad efectiva y porque no podemos concebir la educación en igualdad en pleno siglo XXI sin un análisis en profundidad que luche por el empoderamiento de la mujer y la búsqueda de nuevas masculinidades que hagan posible un futuro mejor, por lo que consideramos que la **Educación** es un instrumento clave para la mejora de la sociedad, así que a través de nuestro centro, pretendemos aportar nuestro granito de arena creando conciencia e introduciendo la perspectiva de género con el fin de luchar contra las desigualdades sociales y reivindicar la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

El presente documento muestra una declaración formal de compromiso y responsabilidad de toda la comunidad educativa del Colegio Antonio Gala, cuyo fin es desarrollar medidas de acción competentes que garanticen una educación en igualdad de calidad.

Es fundamental que el desarrollo del **Plan de Igualdad** del centro se desarrolle mediante el trabajo cooperativo en equipo, ya que se trata de un proyecto de coeducación, en el que todos/as deben participar en su diseño y realización, por lo tanto, sus acciones son primordiales para su puesta en marcha y su configuración.

Educar en la igualdad y el respeto es educar contra la violencia. Benjamín Franklin

2. MARCO LEGAL DEL PLAN DE IGUALDAD. (PLAN DE IGUALDAD).

El ámbito educativo se trata de un espacio de socialización, como lo son también los medios de comunicación. Ambos espacios ejercen gran influencia social, a través de los cuales, las personas aprenden a construir sus identidades de género de acuerdo con ciertos roles y valores que socialmente se adjudican a mujeres y a hombres, imponiendo una serie de patrones estereotipados que limitan las relaciones sociales. La igualdad efectiva empezará a surgir una vez que comience a producirse la eliminación de dichos estereotipos, ya que éstos influyen en las expectativas personales y profesionales de alumnas y alumnos y por supuesto, condicionan las opciones para ocupar, en igualdad, todos los espacios en los que se articula la vida social, cultural, deportiva, económica y política de la sociedad, por lo tanto, es bastante importante atenderlos con un respaldo legal.

La relevancia de la introducción de la perspectiva de género y de la creación de concienciación social a través de la educación, como medidas de prevención y consolidación de un nuevo modelo social basado en la empatía, la corresponsabilidad, el respeto y la colaboración cooperativa, destinados a la ejecución de la igualdad, está presente dentro del marco legal y esto se puede comprobar tanto en el Estatuto de Autonomía para Andalucía, como la Ley 12/2007 de 26 de noviembre, de Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía y la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género, BOJA nº247, de 18 de diciembre.

A continuación, mostramos la normativa básica de referencia, por la cual se rige el desarrollo del presente Plan de Igualdad:

Normativa básica de referencia.

En el curso 2014-2015 siguen en plena vigencia la siguiente normativa básica:

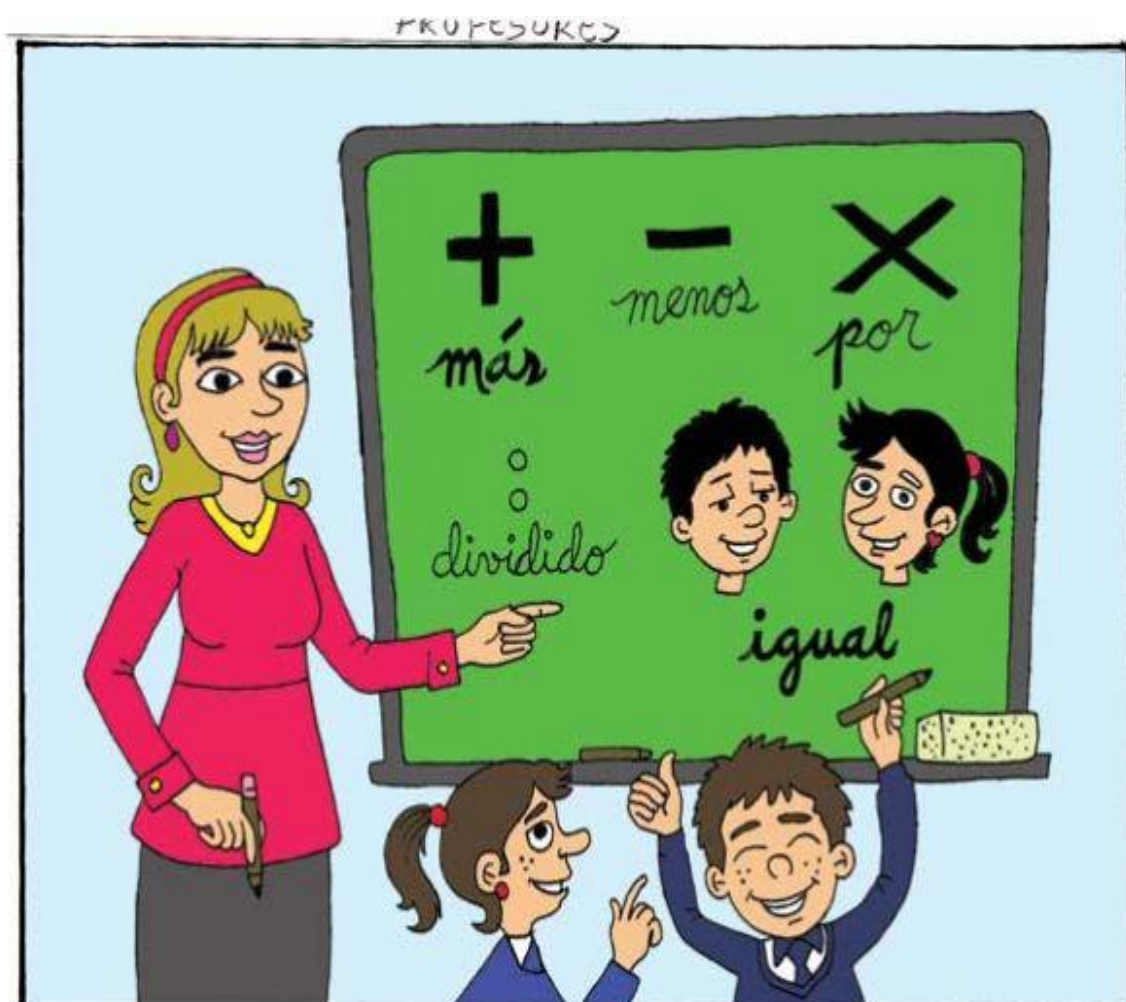
- ***I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*** (BOJA núm. 227, de 21 de noviembre de 2005), Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno.

- **Orden de 15 de mayo de 2006** (BOJA núm. 99, de 25 de mayo de 2006), que recoge el nombramiento y las funciones de las personas responsables de coeducación.
- **Decretos 328 y 327 / 2010, ambos de 13 de julio**, (BOJA núm. 169, de 30 de agosto de 2010), por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de las Escuelas Infantiles, Colegios de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria.
- **Órdenes de 20 de agosto de 2010** (BOJA núm. 169, de 30 de agosto de 2010), por las que se regula la organización y el funcionamiento de las Escuelas Infantiles, Colegios de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.
- **Orden de 20 de junio de 2011** (BOJA núm. 132, de 7 de julio de 2011), que incluye el Protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito escolar.
- **Orden de 28 de abril de 2015** (BOJA núm. 96, de 21 de mayo de 2015), que incluye Protocolo de actuación sobre Identidad de Género en el Sistema Educativo Andaluz.

Tras un estudio exhaustivo del desarrollo de estas leyes, comprobamos que el currículo básico es androcéntrico, ya que expone una visión universal masculinizada, centrándose en el saber científico producido en el ámbito público, masculino, mientras omite conocimientos surgidos en el ámbito privado e infravalorando la experiencia y la vida cotidiana. Sólo hay que prestar atención a la invisibilidad de las mujeres y de los saberes considerados femeninos de los libros de texto. Por lo que en primer lugar, debemos de antemano romper con la concepción patriarcal de la educación desde un análisis crítico hacia todo lo que nos rodea, incluso desde el marco legal.

Por otro lado, reflejan la intención de acabar con las desigualdades de género y prevenir todo tipo de violencia a través de un consistente trabajo en el ámbito educativo. Se expone un currículum de mínimos específico a través de la normativa, en el cual, mediante las diferentes etapas educativas, se incorpora la perspectiva de género con el fin de acabar con las discriminaciones sexistas, enseñando a detectarlas y a ser conscientes de su gravedad, creando un plan de prevención de la violencia de

género e inculcando actitudes y mentalidades impregnadas de libertad para finalmente producir sociedades basadas en la justicia y en la equidad. Por lo tanto, la legislación incita al desarrollo de funciones coeducativas. Aunque desde un punto de vista crítico y con el objetivo de mejorar, debemos tener en cuenta y ser conscientes que "coeducar" va más allá de educar dentro del aula, basándose solo en un currículo o en una metodología tanto para chicas como para chicos. Es decir, ***para llevar a cabo una coeducación significativa, se debe educar teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades a la vez que se deben respetar y valorar las diferencias.***



3. COMISIÓN PERMANENTE DE IGUALDAD. (PLAN DE IGUALDAD).

Antes de comenzar a establecer los puntos que conforman el presente Plan de Igualdad, debemos conseguir un mínimo consenso en el centro educativo. Como ya hemos puntualizado, este proyecto no tendría sentido sin el compromiso de toda la Comunidad Educativa (claustro, familias, alumnado, personal no docente, etc.), ya que los resultados y la consecución de objetivos serán más eficaces con el apoyo y la intervención de todos los elementos que conforman el centro.

Desde este compromiso, en el centro se crearía un Equipo de Trabajo que quedaría constituido como **Comisión Permanente de Igualdad**, a ser posible, por personas de cada uno de los sectores de la Comunidad educativa, con el fin de que la implicación sea lo más completa posible pero en la que el profesorado tendría la mayor representación y peso, ya que son los/as que:

- Coordinan el diagnóstico del centro.
- Elaboran programación e impulsa el PI.
- Proponen medidas correctoras, incluirlas en el PAC. (Plan anual de centro):
- Coordinan e impulsan el desarrollo del PAC.
- Colaboran con la persona experta del Consejo Escolar.
- Realizan el seguimiento, informa y evalúa el desarrollo y eficacia de las medidas adoptadas.
- Participan y promueven acciones formativas en igualdad de género.

En primer lugar, se debería realizar desde esta Comisión un estudio o investigación concreta sobre determinados aspectos del centro y de los procesos que se dan en él, efectuando un diagnóstico que suponga un punto de partida para comenzar a realizar los cambios que se quieren generar. El hecho de que se realice este primer análisis, mirando cómo funciona nuestro centro desde una perspectiva de género, su organización, su práctica, sus procesos, a partir de sencillos cuestionarios que nos aporten información cuantitativa y cualitativa, como una medida inicial que, ya en sí misma, tiene capacidad de transformación porque supone una reflexión interna y que, además, cumpliría los objetivos de visibilizar las diferencias y detectar las desigualdades que se producen tanto en la práctica docente como en nuestra organización escolar.

El análisis de todos los datos y toda la información recogida con este primer análisis nos llevará a poner de manifiesto la necesidad de importantes cambios en nuestro propio entorno escolar, quedando establecido la necesidad de coeducar y aportando información valiosísima para el diseño de las intervenciones más ajustadas a nuestro contexto según dichas necesidades. Por otra parte, estos datos referenciales serán útiles para la evaluación que habrá de concluir, necesariamente, cada fase del proceso del Plan de Igualdad de nuestro centro.

Una vez concluida la exploración y análisis y reflexionado sobre las necesidades específicas en base a los resultados, habría que comenzar con el trazado del Plan propiamente dicho, que incluiría las fases de Programación, Implantación y Evaluación.

PLAN DE IGUALDAD= Elaboración de:

- Objetivos. - Seguimiento
- Acciones. - Formación
- Destino. - Proyecto Coeducativo Anual
- calendario. - Recogida de información.
- Recursos. - Difusión.
- Indicadores. - Elaboración de propuestas.
- Evaluación. - Programación.
- Implantación.

En la elaboración de la programación del Plan, como documento plurianual, deberían incluirse los siguientes aspectos:

- Objetivos generales y específicos (Profesorado, alumnado y familias).
- Contenidos.
- Protocolos de actuación ante situaciones adversas en relación con el género.
- Trabajo y compromiso de la comunidad educativa.
- Actividades complementarias y/o extraescolares.
- Programación de actividades. (Calendario, Participantes, Temporalización, Recursos materiales, contenidos y objetivos específicos).
- Bibliografía/webgrafía coeducativa.
- Evaluación y conclusiones.
- Anexos.

La consecución y el seguimiento de esta programación dependerá, en gran medida, del resultado que pueda conseguirse y sería indispensable que para ello se realice lo más ajustada posible a los datos recogidos en la investigación previa realizada, ya que los esfuerzos estarían encaminados hacia las necesidades concretas de nuestro centro.

Al ser un Plan que pretende objetivos generales y específicos, debería implementarse curso a curso. Es decir, lo ideal sería elaborar un Plan de Igualdad anual, como un Proyecto Coeducativo que se crea cada curso con el fin de abordar la consecución de uno o varios elementos-objetivos delimitados previamente. La decisión sobre qué intervenciones realizar para concluir con cada uno de los objetivos anuales propuestos debe ser planificada detalladamente y con propuestas posibles que permitan que la eficacia del Proyecto sea visible en cada curso escolar. Conforme se vaya avanzando en la implementación del Plan con cada Proyecto Coeducativo anual, habrán de tenerse en cuenta dos aspectos importantes:

1. La consolidación de las medidas puestas en marcha.
2. La persistencia de una cultura de innovación y mejora en la práctica coeducativa alcanzada.

Ambos aspectos deberán ser incluidos en cada uno de los Proyectos Coeducativos Anuales que se vaya elaborando. Por este motivo, sería importante destacar los procesos de evaluación que se producen tanto a la finalización de cada Proyecto Coeducativo anual, es decir, cada curso escolar, como a la finalización del tiempo previsto para el desarrollo del Plan de Igualdad. Para dicha evaluación, es relevante usar los indicadores previstos en la propia programación del Plan y aplicar cuestionarios a cada uno de los sectores (por grupos seleccionados) de la Comunidad Educativa. La recogida de información, el análisis de estos resultados (cuantitativos y cualitativos), la difusión de los logros al resto de la Comunidad Educativa y al entorno, así como la recopilación de las buenas prácticas que han dado mejor resultado para la posterior extensión a otros contextos escolares, será, necesariamente, lo que ha de contemplarse en esta fase del proceso. La evaluación, no lo olvidemos, será, a la vez, final de un proceso y punto de partida del siguiente ciclo y es pieza esencial en el impulso de mejora educativo. La esencia del aprendizaje está en la evaluación y sin este elemento de ninguna manera podremos avanzar eficazmente.

4. OBJETIVOS. (PLAN DE IGUALDAD).

En este apartado, queremos recoger todos los objetivos que pretendemos alcanzar para lograr una igualdad de calidad, tanto a nivel general como a nivel específico, teniendo en cuenta los diferentes sectores que configuran nuestra comunidad educativa.

4. 1. Objetivos generales:

1. Facilitar información hacia un mayor conocimiento sobre las diferencias de género.
2. Corregir y eliminar todo tipo de discriminaciones sexistas.
3. Favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección.
4. Promover condiciones escolares para favorecer prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.
5. Formar al alumnado en la autonomía personal fomentando el cambio de las relaciones de género.
6. Erradicar todo tipo de estereotipos sexuales, ofreciendo al alumnado, modelos de actuación diversos, equipolentes y no estereotipados.
7. Corregir el desequilibrio, de haberlo, entre profesoras y profesores en actividades y responsabilidades escolares.
8. Detectar y eliminar el sexismo y situaciones de desigualdad en el centro, las familias y la calle, transmitiendo valores que corrijan estas situaciones. Proponer soluciones y medidas correctoras de dichas actuaciones.
9. Establecer nuevas relaciones positivas de género.
10. Respetar y emplear el lenguaje no sexista en el uso de la expresión escrita en carteles, comunicados y documentos oficiales.
11. Fomentar en nuestro centro una cultura y prácticas coeducativas que nos permitan avanzar hacia la igualdad.
12. Prevenir la violencia de género y todo tipo de violencia.
13. Concienciar sobre la problemática de la violencia de género como una responsabilidad social, no solo centrándonos en el apoyo de futuras afectadas, sino creando un plan de prevención que involucre a toda la comunidad educativa.
14. Extender e implicar en el trabajo coeducativo a toda la comunidad escolar.
15. Potenciar las actividades que fomenten la igualdad.

16. Crear consciencia sobre la importancia de la igualdad de oportunidades, respetando y valorando la diferencia.

17. Establecer medidas de acción tomando como referencia el protocolo del BOJA antes situaciones adversas con relacionadas con el género (Violencia de género y desarrollo de la identidad de género).

4. 2. Objetivos específicos:

A - Centro y/o profesorado:

- Formar un Equipo de Coordinación del Plan de Igualdad.
- Participar en proyectos de coeducación y actividades de igualdad que convoquen la Consejería, el Ayuntamiento y otras instituciones públicas y privadas.
- Facilitar material, formar y asesorar al Equipo Docente en temas de igualdad y perspectiva de género.
- Divulgar información sobre la igualdad.
- Incluir actividades de igualdad en el Plan de Acción Tutorial y en el Programa de Orientación del Centro.
- Detectar los prejuicios culturales y estereotipos de género en los libros de texto, materiales didácticos, proponiendo alternativas.
- Introducir el tema de la igualdad entre mujeres y hombres en las programaciones de las distintas materias, como contenido transversal.
- Reflexionar y sensibilizar a la comunidad educativa acerca del significado y consecuencias de la violencia contra las mujeres, proponer medidas preventivas y proporcionar documentación específica y talleres para concienciar que se trata de un problema social, no solo de las mujeres.
- Atender a la diversidad, teniendo en cuenta los valores de equidad y empatía.
- Analizar y denunciar la imagen discriminatoria contra la mujer potenciada por los medios de comunicación y la publicidad.
- Indagar en las relaciones entre hombres y mujeres a través del cine, televisión, prensa, internet y otros medios de comunicación e información.
- Realizar una evaluación continua por parte del equipo de coordinación, con reuniones mensuales/trimestrales, para asegurar el cumplimiento de los objetivos del

Plan de Igualdad y llevar a cabo medidas de acción en el caso de incumplirlos, además de hacer llegar dicha evaluación al resto de la comunidad escolar con el fin de mejorar.

- Tener un buen conocimiento de los protocolos de actuación ante diversos problemas relacionados con el género, según documentos legales del BOJA (Violencia de género y desarrollo de las identidades de género).

B - Alumnado:

- Identificar las discriminaciones derivadas de la diferencia de sexo, en el uso de los espacios y en los libros de texto.
- Fomentar el uso del lenguaje no sexista.
- Conocer la invisibilización que ha tenido la mujer a lo largo de la historia en nuestra cultura.
- Sensibilizar sobre actitudes sexistas personales.
- Revalorizar el papel de las mujeres y su contribución al desarrollo de nuestra sociedad.
- Convivir en paz teniendo en cuenta los valores de equidad y empatía y respetando la diversidad.
- Dar a conocer otros modelos de masculinidad, alejados del estereotipo tradicional, basados en la corresponsabilidad, la igualdad y la solidaridad.
- Crear un punto de información específico del proyecto que sirva para la difusión de otras actividades y noticias sobre género (paneles o tablón de anuncio).
- Detectar todo tipo de discriminación sexista en el entorno y denunciarlo a los responsables del centro con el fin de erradicarlo.
- Concienciar sobre la violencia de género como un problema social en el que todos/as debemos colaborar para erradicarla, tanto en el centro como en el exterior.

C - Familia:

- Facilitar la participación de las familias en el Plan de Igualdad y en todas las actividades posibles que se desarrollen en él.
- Concienciar sobre la eliminación de patrones estereotipados y la importancia del papel de las familias a través de la divulgación de informes y datos.

- Investigar el reparto de tareas en las familias, y fomentar la autonomía personal, la corresponsabilidad en el trabajo doméstico y en el cuidado de las personas, y la participación de las chicas y mujeres en los puestos de representación y decisión.
- Establecer una vía de participación y comunicación con las familias.

5. CONTENIDOS. (PLAN DE IGUALDAD).

Existen infinidad de temáticas que se pueden proponer en función del nivel, de la capacidad del desarrollo comprensivo y madurativo del alumnado y de las características del centro. En general, aunque teniendo en cuenta distintos grados de profundidad que posteriormente extenderemos de manera específica en el desarrollo de cada propuesta de actividad, podemos abordar los siguientes temas a modo de ejemplo y fundamentando de manera argumentada su relevancia para la consecución de nuestros objetivos:

- Androcentrismo.
- Feminismo.
- Socialización machista.
- Las nuevas masculinidades.
- Uso sexista del lenguaje. Por un lenguaje no sexista.
- Análisis de la publicidad.
- Análisis de contenido de cuentos.
- Análisis de letras de canciones.
- Análisis de TICs.
- Reparto de tareas y roles familiares.
- La feminización de la pobreza.
- Orientación profesional sin prejuicios Educación emocional.
- Educación afectivo-sexual. (SAPIENSEX).
- Diagnóstico y prevención de la violencia de género.
- La violencia de género a través de las redes sociales en la adolescencia.
- Historia de las mujeres.
- Mujeres andaluzas.

- Análisis de libros de texto y materiales escolares.
- Uso y reparto de los espacios del centro.
- Metodologías de trabajo cooperativo y el aprendizaje dialógico.
- Roles y estereotipos de género.
- La discriminación contra las mujeres.
- La discriminación positiva.
- Relaciones de género.
- Decisiones escolares y profesionales.
- Coeducar en el presente.
- La realidad que cambia.
- La feminización de la enseñanza.
- Niñas y niños de hoy.
- Ser referente de diversidad.
- Las aportaciones de la mujer al progreso humano.
- El empoderamiento de la mujer.
- La mujer trabajadora.
- Mujeres instruidas.
- Sabias y maestras.
- Pioneras.
- La Escuela Mixta / La Escuela Coeducativa.
- Acceso al mundo laboral de las mujeres.
- Mujer y salud.
- Modelos, ¿de qué?
- Anorexia y bulimia.



6. PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN ANTE SITUACIONES ADVERSAS EN RELACIÓN CON EL GÉNERO. (PLAN DE IGUALDAD).

Nuestra ética sobre la igualdad en el ámbito educativo se basa en la importancia de prevenir el problema antes de "curarlo", es decir, pretendemos evitar cualquier problema en relación con el género, concienciando a nuestra comunidad educativa de antemano. De ahí, todas las actividades y acciones propuestas a lo largo de este proyecto, para conseguir introducir la perspectiva de género en cada uno de nuestros pasos y erradicar las desigualdades de género en nuestro centro, y finalmente no tener que llegar al extremo de usar ciertas medidas para solventarlo.

No obstante, es imposible conseguir la igualdad plena a través de nuestra acción, ya que estamos sumergidos en una sociedad patriarcal y llena de androcentrismos, es decir, no somos los/as únicos/as responsables del desarrollo personal de cada miembro de nuestro centro, ya sean alumnos/as o miembros del equipo docente. Y aunque lleváramos a cabo las acciones propuestas al pie de la letra, siempre existen diversos márgenes de error, ya que suponen propuestas relativas. Por lo tanto, es necesario recoger una serie de protocolos ante situaciones adversas en relación con el género, para estar bien preparados/as y actuar adecuada y profesionalmente en cada momento.

A continuación se desarrollan brevemente los protocolos de actuación que se suelen llevar a cabo en los centros educativos, con respecto a la Violencia de género y a los problemas de identidad de género, en los cuales se marcan una serie de medidas legales de actuación en base al Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (Véase ANEXO II Y III).

- **Protocolo de actuación ante casos de violencia de género.**

La Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, se recoge en el "Protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo" (ANEXO II, adjunto.). En este protocolo se establece el procedimiento obligatorio para intervenir en estos casos invitando a la realización de actuaciones para prevenir y para paliar la violencia de género en el centro.

- **Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz.**

La Orden de 28 de abril de 2015 por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, se recoge en el "Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz" (ANEXO III, adjunto). Este protocolo tiene como objeto establecer orientaciones y pautas de intervención para la adecuada atención educativa del alumnado menor de edad no conforme con su identidad de género, garantizando el libre desarrollo de su personalidad y la no discriminación por motivos de identidad de género, así como facilitar procesos de inclusión, protección, sensibilización, acompañamiento y asesoramiento al alumnado, a sus familias y al profesorado.

Todo el equipo docente y trabajadores/as del centro, deben comprometerse a estar preparados/as con antelación y obtener suficiente conocimiento sobre estas medidas de acción legales y exactamente sobre las funciones y responsabilidades individuales y colectivas, para una mejor colaboración y rápida actuación en el caso de que se produjese alguna de estas situaciones.



7. TRABAJO Y COMPROMISO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA. (PLAN DE IGUALDAD).

Como hemos mencionado anteriormente, el desarrollo del Plan de Igualdad en el centro es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Es fundamental trabajar en equipo. Todos sus miembros han de participar en su diseño y realización. Es importante la coordinación con el Equipo Directivo, con el Consejo Escolar y con la AMPA del centro. También la colaboración con el DACE y Departamento de Orientación. En este último caso, con el objeto de asegurar una orientación académica y profesional que tenga en cuenta la perspectiva de género, así como una formación igualitaria en temas como la autonomía personal, la educación emocional, la educación afectivo-sexual o la resolución pacífica de conflictos.

- **Contenidos transversales:**

La colaboración con todos los Departamentos, permite profundizar en el desarrollo de un currículum no sexista, así como la visibilización de las aportaciones de las mujeres en él. Cada uno de estos equipos docentes tiene, entre otras, las funciones de coordinar de manera específica, en el ámbito curricular, los temas que de forma transversal se van a trabajar en coordinación con la persona Responsable en Materia de Igualdad en nuestro centro educativo. Para ello, en este curso escolar, se pretende centrar ese trabajo común y de manera prioritaria en:

DINAMIZAR, INFORMAR, ASESORAR y COORDINAR en aquellas temáticas elegidas para ser trabajadas por cada uno de los departamentos y la AMPA.

Ejemplos: Cuando se hable la generación del 27, se podría preguntar al alumnado para hacer reflexionar sobre ¿Por qué no hay ninguna mujer escritora conocida? O en historia ¿Por qué no se hablan de las mujeres en la historia? ¿Y en la historia de la música? ¿Y en la ciencia? ¿Y en el deporte? ¿Y los estereotipos en los cuentos tradicionales y en las letras de canciones actuales?, etc.

En definitiva, sería relevante concienciar a cada sector de la comunidad educativa del centro, como un compromiso común, sobre lo positivo e importante que es introducir la perspectiva de género en todos y cada uno de los ámbitos educativos, a la vez que, con el uso de los contenidos transversales, fomentar el empoderamiento de la mujer.

- ***Masculino genérico:***

Además de introducir la perspectiva de género en cada departamento y en la AMPA como un contenido transversal y como un compromiso común del centro en general, también se pretenderá evitar en todo momento el masculino genérico tanto en el lenguaje escrito (Comunicados, cartelería del centro, documentos.), como en el lenguaje oral a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, actividades extra-escolares y fuera del aula, comunicación interna y externa del equipo docente, etc. Es decir, sería como eliminar el masculino genérico en nuestra vida cotidiana y hacerlo presente en centro escolar. Aunque se suele fundamentar el uso del masculino genérico por ahorrar tiempo y espacio, no deja de ser una práctica androcéntrica y debemos concienciar que aunque parezca insignificante, las desigualdades de género y la consecuencia máxima como es la violencia de género empiezan desde lo más simple. Por lo tanto, como compromiso común queremos analizar, reflexionar y eliminar todos aquellos androcentrismos que tenemos impregnados socialmente en nuestra vida e introducir dicho propósito en la convivencia del centro.

- ***Revisión de libros de textos y materiales escolares.***

En un principio, durante la organización previa antes de comenzar cada curso escolar, a la hora de elegir libros de texto o materiales educativos a usar, lo ideal sería elegir aquellos donde no existan sesgos sexistas, estereotipos, androcentrismos o masculino genérico, como señala la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (BPOE, 71,3/3/2007 p. 12616), Art.25 punto a, Art.24 a y b (libros de texto y material educativo), pero desafortunadamente, a día de hoy, todo lo que nos rodea está impregnado de estos contenidos y sería imposible encontrar algo que se salvase. Por lo tanto, se realizará una revisión previa exhaustiva del libro de texto, en el caso de que se usase, o de cualquier material educativo, antes de impartir ciertos contenidos de una materia y de forma conjunta y cooperativa con los/as docentes del mismo ciclo y/o departamento, con el principal objetivo de eliminar todo tipo de sesgos sexistas, contenidos androcéntricos y estereotipos, así como el masculino genérico, como anteriormente se ha puntualizado. Se aprovecharán todos los contenidos negativos encontrados para hacer reflexionar al alumnado en base a la perspectiva de género.

Este análisis y revisión del libro de texto y los materiales educativos con perspectiva de género se tratará en las reuniones de cada ciclo y de cada departamento de forma continua, conjunta y cooperativa.

- ***Sesiones formativas e informativas del Claustro.***

En relación a la formación inicial del profesorado y base a la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (BPOE, 71,3/3/2007 p. 12616), Art. 24, punto c, debemos tener en cuenta "la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado". La normativa curricular también lo contempla. Sin embargo ni esta normativa ni la existencia desde 2007 de una Ley de Igualdad efectiva entre hombres y mujeres, que subraya en su articulado la necesidad de integrar y aplicar el principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado, y las leyes de igualdad en el ámbito de las comunidades autónomas desde 2003, ha significado que, en la práctica, no se haya plasmado en los currículums ni se haya concretado en la docencia. Tampoco el cuenta, en general, con la formación adecuada y necesaria en género.

Para introducir el principio de igualdad en nuestra vida cotidiana a través de la convivencia en el centro, sería necesario que nuestro equipo tenga una adecuada formación en perspectiva de género con el fin de fomentar una igualdad educativa de calidad. Para ello, se realizará 2 – 3 sesiones por cada ciclo a lo largo del curso, en el que previamente se analizará el nivel de perspectiva de género que poseen (ANEXO I: Test de recogida de información sobre el nivel de perspectiva de género del equipo docente.). Una vez sacada toda la información, se realizará una sesión para mostrar resultados y corregir los aspectos necesarios. En las siguientes sesiones se formará sobre fundamentos de género, sobre desigualdades de género, y el gran problema social y punta del iceberg, sobre la Violencia de género, además de que se facilitará información sobre metodologías de aprendizaje punteros en la sociedad con respecto a la educación en igualdad, como son el aprendizaje dialógico y el aprendizaje cooperativo, con el fin de que los/as docentes comiencen a aplicarlos en sus clases.

- **Metodologías educativas para el desarrollo de la igualdad.**

Según numerosos estudios, se ha demostrado que existe una serie de metodologías de enseñanza y aprendizaje que fomentan la igualdad en el alumnado, estimulan la empatía por lo que le rodea, además de enriquecer su autonomía personal, su desarrollo cognitivo y su capacidad de atención, entre otros beneficios que aseguran el éxito educativo según datos de investigación. Serían tipos de enseñanzas no competitivas, a diferencia de las metodologías tradicionales que aún se siguen llevando a cabo en la actualidad. Por lo tanto, se facilitará todo tipo de información a los/as docentes y las familias, para posibilitar este tipo de metodologías.

Las metodologías más usadas para el fomento de la igualdad son, el aprendizaje dialógico y el aprendizaje cooperativo.

- Aprendizaje dialógico: Supone la consecuencia de un diálogo en el que personas (en este caso, alumnos/as) distintas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder, además, se puede dar en cualquier situación del ámbito educativo, dando lugar a un importante potencial de transformación social. La educación produce, además de conocimiento, sujetos políticos. Por tanto el profesorado debe ofrecer prácticas al estudiantado, favoreciendo contextos dialógicos, que le den la oportunidad de leer el mundo de manera diferente, para pensar de nuevo sus experiencias en términos que nombren las relaciones de opresión y ofrezcan también maneras de superarlas oponiendo resistencias al abuso del poder y del privilegio, desde un discurso que incorpore la diferencia para comprender como se construyen las identidades y subjetividades del estudiantado desde múltiples y contradictorias maneras, desde diferentes formaciones sociales a históricas, y en las luchas públicas, desde el feminismo podemos señalar la crítica al patriarcado o la búsqueda de la construcción de nuevas formas de identidad y de relaciones sociales. También es importante destacar que los efectos sociales del currículum deben analizarse como la producción histórica de más o menos igualdad a lo largo del tiempo. Y considera esencial la consideración dentro de un mismo proceso histórico de los criterios de contra-hegemonía y ciudadanía participativa. Por tanto, ocuparse del conflicto entre ellos es una cuestión

de elaborar juicios estratégicos sobre cómo favorecer la igualdad. El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. (Más información sobre esta metodología en ANEXO IV)

- Aprendizaje cooperativo: En esta metodología, los/as estudiantes trabajan en grupo variados para realizar las tareas, no de manera individual ni competitiva, sino, intercambiando información entre los/as estudiantes, proporcionando motivación tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás. El objetivo del aprendizaje cooperativo en cuanto al tratamiento del género consiste en avanzar en la construcción de una escuela coeducativa que sea capaz de educar a unas y a otros sin sesgos androcéntricos. Hablar de escuela coeducativa es situarnos en un modelo de escuela que lucha por la eliminación de las desigualdades sexuales y de las jerarquías de género. A diferencia del modelo de escuela mixta que tenemos en la actualidad y que se muestra ineficaz para poder educar en la igualdad educando en la diferencia, para esta autora, el modelo de escuela coeducativa presupone que el profesorado reconoce las formas con las que el sexismo se manifiesta en el centro e incluso llega a reconocerse como parte implicada en la producción de esa desigualdad. El aprendizaje cooperativo, como estrategia y propuesta educativa, puede ayudarnos a conseguir esta finalidad debido a los presupuestos y elementos educativos en que se basa. Pero para que la interacción social sea fuente de aprendizaje no sexista, en la planificación de las situaciones de enseñanza deberán darse una serie de pre-requisitos educativos que faciliten el tratamiento del género. Condicionantes que van desde el planteamiento y asunción de las metas educativas desde un planteamiento coeducativo, la selección y tratamiento de los contenidos de aprendizaje (rompiendo con la visión androcentrista imperante en la inmensa mayoría de los currículums escolares y visibilizando el papel y las aportaciones de las mujeres en la construcción cultural) y el diseño de las actividades desde propuestas inclusivas, interculturales y coeducativas, a la

composición mixta de los grupos de trabajo y las dinámicas de trabajo e interacción que se establecen entre las personas participantes. Para avanzar en las propuestas del aprendizaje cooperativo, en primer lugar, resulta necesario diferenciarlo de las demás propuestas de trabajo en grupo. Posteriormente nos acercaremos a los marcos teóricos que lo fundamentan y a la exposición de sus principales características. (Más información sobre esta metodología en ANEXO V).

- ***Actuaciones con las familias.***

Sería importante ofrecer información y formación a las familias de los/as alumnos/as sobre perspectiva de género, ya que suponen un importante sector dentro de la comunidad educativa. Por lo tanto, nuestro centro se compromete y responsabiliza en crear conciencia social sobre las desigualdades de género, además de a los/as alumnos/as, también a las familias que estén interesados/as en colaborar. En este caso, se trataría de un cursillo de formación e información gratuito como actividad extraescolar destinado a todo/a familiar que esté interesado/a, desarrollado en 4 sesiones, donde se tratarían los roles estereotipados en la convivencia del hogar, las desigualdades de género como un problema de una sociedad patriarcal, las nuevas masculinidades y la violencia de género, entre otros contenidos relevantes. También se le facilitará toda la documentación orientativa necesaria, aparte de la formación, para aquellos/as interesados/as que no tenga la opción de asistir.

Además de este "cursillo" que nuestro centro ofrece a las familias de manera altruista, también tendrán la oportunidad de ser partícipes en todo momento de las actividades del centro destinadas a la coeducación y la perspectiva de género, como posteriormente desarrollaremos en la exposición de actividades específicas.

- ***Tablón de coeducación.***

Nuestro centro tendrá un espacio físico destinado a la coeducación, donde cada curso, ciclo y departamento, tendrá la responsabilidad y el compromiso de aportar algo, ya sea a modo de información, de trabajo cooperativo, de concienciación, etc. El contenido del tablón se determinará en las reuniones de ciclos y/o departamentos, dirigidos por el departamento de coordinación, el cual se encargará de organizar el

espacio y posteriormente, informarán al resto del equipo del centro. Si surge alguna idea fuera de los plazos de reuniones, se le comunicará al /a la responsable de igualdad para hacer posible el desarrollo de dicha idea.

El inicio de la creación de este tablón será durante las jornadas de coeducación pero con la posibilidad de seguir añadiendo material a lo largo del curso.

El objetivo del tablón de coeducación es conseguir un espacio donde se trabaje la igualdad de género, el respeto y la empatía por la diversidad, el trabajo cooperativo, la eliminación de estereotipos, etc. Para crear conciencia de igualdad dentro de la rutina y la convivencia del centro. Cada clase tendrá una mini-sesión informativa para introducir la perspectiva coeducativa, y estimular a todos/as los/as alumnos/as la iniciativa de participación en dicho tablón.

- ***Espacio de igualdad en la web del centro.***

Se creará un apartado sobre igualdad en la página web del centro por parte del/ de la responsable de comunicación y con la colaboración del departamento de coordinación, donde se mantendrá informadas a las familias y a todo/a interesado/a en conocer nuestro compromiso con la igualdad, a través del cual se expondrán los trabajos, las actividades, las informaciones, las formaciones, etc. relacionados con la igualdad y la coeducación, que se van trabajando a lo largo del curso en nuestro centro, con el fin de hacer partícipe a la sociedad y crear todo tipo de conciencia sobre la importancia que tienen las desigualdades de género existentes y la gran responsabilidad de la comunidad educativa para erradicarlas.



8. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y/O EXTRAESCOLARES. (PLAN DE IGUALDAD).

Aunque las actividades de formación e información, tanto destinadas a los/as docentes como a las familias, se tratan de actividades complementarias y/o extraescolares, en este apartado nos vamos a centrar en aquellas actividades externas al currículum educativo que están relacionadas con la coeducación y la igualdad que se trabaja con el alumnado.

- **Jornadas de coeducación.**

Las jornadas de coeducación tratan de una serie de actividades por curso y/o ciclo, a nivel general, realizadas con la colaboración y participación de toda la comunidad educativa (contando con la voluntariedad de las familias), dirigidas y organizadas por el departamento de coordinación y a través de las cuales se trabaja la coeducación y la igualdad.

Estas jornadas se realizarán entre finales de febrero y principios de marzo, con una duración de dos semanas (10 días laborales).

En las actividades se trabajarán todos los contenidos ya mencionados a lo largo del presente Proyecto (véase páginas: 12-15), en función del nivel y del desarrollo educativo de cada curso.

A través de estas jornadas, también se llevará a cabo la realización del *Tablón de coeducación*, mencionado anteriormente, con la colaboración y participación de todos los ciclos y departamentos, y con la dirección y organización del departamento de coordinación. Aunque las jornadas son 10 días laborales, se puede seguir añadiendo material coeducativo en dicho tablón a lo largo del curso escolar.

Las actividades serían las siguientes:

- Circuito: Tareas del hogar.
 - Análisis y creación de anuncios publicitarios.
 - Concurso de micro-relatos sobre coeducación e igualdad.
 - Cuentacuentos con perspectiva de género.
 - Taller de cocina: Manzanas para la igualdad.
 - Charla de madres y padres concienciando en coeducación.
 - Tablón de coeducación.
- **Actividades de coeducación e igualdad ajenas a las jornadas.**

Aunque sabemos que el presente documento es un guión de actuación para llevar a cabo una serie de medidas de implantación de la igualdad en nuestro centro, somos conscientes de que pueden producirse diversas situaciones a lo largo del curso con las que se puede trabajar positivamente la coeducación y la igualdad de género.

En este caso, se trata de actividades de coeducación fuera del plazo temporal de las jornadas porque se quiera trabajar algún asunto específico en base a alguna discriminación diagnosticada en el centro, porque haya ocurrido algún asunto de actualidad ajeno al centro y se quiera reflexionar sobre ello, porque se quiera hacer alguna excursión a alguna representación o museo donde se traten estos temas, porque se ha ofrecido algún/a especialista para dar una charla, etc.

Las actividades podrían ser las siguientes:

- Charla de profesionales sobre igualdad.
- Blog para la igualdad y la coeducación.
- Buzón de relatos con opresión androcéntrica.
- Flor-homenaje a mujeres asesinadas por Violencia de género.
- Baile de fin de curso con perspectiva de género.

- ***Celebraciones de efemérides.***

Pretendemos no centrarnos solo en los días conmemorativos para tratar los temas de la igualdad, la mujer o el género, sino que uno de nuestros principios es introducir la perspectiva de género y la erradicación de las desigualdades entre hombres y mujeres como forma de vida y como ética de nuestra convivencia educativa, ya que consideramos que la educación es un instrumento clave para la mejora de la sociedad, en este caso, para acabar con la sociedad patriarcal, por lo tanto, pretenderemos hacer reflexionar de manera rutinaria a nuestros/as alumnos/as a lo largo del curso sobre esta problemática.

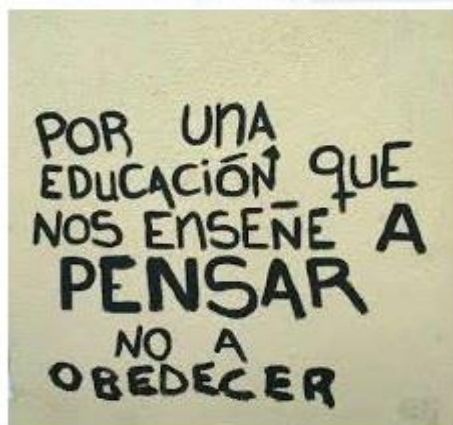
No obstante, además de nuestra ética educativa sobre igualdad, tomamos como provecho las celebraciones de efemérides y las utilizamos como "excusa" para realizar actividades cooperativas con todo el centro, ofreciendo la posibilidad de participación y voluntariedad de las familias en dichas actividades.

Los días conmemorativos serán los siguientes:

- Día contra la Violencia de Género.

- Época navideña: Campaña de juguetes no sexistas. No violentos.
- San Valentín.
- Día de la mujer trabajadora.
- Día de las niñas en las TICs.
- Día contra la homofobia y la transfobia.
- Día de la salud de las mujeres.

El desarrollo y la programación de las actividades que se llevarán a cabo en las jornadas de coeducación, en las actividades ajenas a las jornadas (aunque en este caso no se pueden determinar con exactitud, ya que se supone que son actividades que se van proponiendo sobre la marcha a lo largo del curso. De todos modos, ofrecemos algunas propuestas) o en las celebraciones de efemérides, estarán expuestas de manera completa en el siguiente apartado. (PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES):



9. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES: Calendario, participantes, temporalización, recursos materiales, contenidos y objetivos específicos. (PLAN DE IGUALDAD).

- *Actividades en las Jornadas de Coeducación.*

➤ CIRCUITO: TAREAS DEL HOGAR.

Se trata de una actividad coeducativa donde cada clase participante se divide en grupos de 4 alumnos/as (de varios sexos en cada grupo) y cada grupo realiza una tarea de cada circuito. En el circuito se ofrecen distintas tareas del hogar, como crear un menú equilibrado, tender ropa, cambiar a un bebé, arreglar un coche y cambiar una bombilla que han que realizarse en un tiempo determinado.

El menú equilibrado se plantea en un corcho con unas láminas de plástico y cada alumno debe pegar en el corcho aquellas comidas que crean sanas y equilibradas, para el desayuno, meda mañana, almuerzo, merienda y cena.

En la actividad de tender ropa, se cogen varias prendas que están preparadas previamente y se tienden con la cooperación del grupo en conjunto.

En la actividad del cambio de pañales de bebé se coge un muñeco y cada uno/a de los miembros debe ponerle un pañal.

En la actividad de arreglo de coches, se coge un juguete de "micromachine" y todos/as deben ponerle los tornillos que le faltan

En la actividad de cambio de bombilla, hay una maqueta de iluminación donde se debe colocar unas pinzas en la corriente y colocar la bombilla para que finalmente pueda encenderse. Lo mismo debe hacerlo cada miembro del grupo

Todas las actividades estarán dirigidas y vigiladas por un miembro de la comunidad educativa, ya sea equipo docente colaborador o familiares de los/as alumnos/as

- Calendario:

Durante las jornadas de Coeducación, entre el 6 y el 17 de Marzo aproximadamente.

- Participantes:

Se trata de una actividad dirigida a la etapa de Educación Primaria, es decir, a los/as alumnos/as de entre 6 a 12 años de edad de todo el centro, con sus tutores/as correspondientes, y los/as padres y madres que quieran participar.

- Temporalización:

Se realizará entre dos o tres días dentro de las jornadas de Coeducación. Una hora por clase, según disponibilidad.

- Recursos materiales:

La actividad se desarrollará en el gimnasio del Centro y los materiales a utilizar son: Tablón de corcho, láminas con comidas impresas (leche, pan, plato de espaguetis, etc.), chinchetas, tendedero, varias prendas, pinzas para tender, un muñeco bebé, varios pañales, un cambiador, toallitas húmedas, juguete de micromachine con piezas, maqueta de iluminación, varias bombillas, mesas y sillas.

- Contenidos:

Tareas del hogar, estereotipos, uso del espacio del centro, nutrición.

- Objetivos específicos:

- Crear conciencia sobre la corresponsabilidad de las tareas del hogar como una obligación de toda la familia, independientemente del sexo.
- Eliminar las barreras estereotipadas de género.
- Conocer una dieta equilibrada con alimentos saludables.
- Influenciar en habilidades sobre las tareas del hogar a todos/as los/as alumnos/as de nuestro centro.
- Incrementar la cooperación y participación de madres y padres con el alumnado del centro a través de nuestras actividades.
- Impulsar el trabajo en equipo tanto en la organización de la actividad, como en el desarrollo de la actividad (grupos de 4).

➤ ANÁLISIS Y CREACIÓN DE ANUNCIOS PUBLICITARIOS.

Se trata de una actividad destinada a alumnos/as de secundaria en la cual se visualizarán una serie de anuncios publicitarios con sesgos sexistas, que después analizarán a modo de debate durante una clase, desarrollando sus capacidades de reflexión crítica. A continuación, se formarán grupos de 4 de diferentes sexos y crearán

en una cartulina cada grupo, una "contrapublicidad", tratándose de realizar un cartel publicitario con crítica sexista. Por ejemplo: Mostrar recortes de revistas de hombres semidesnudos anunciando un producto de limpieza con un eslogan crítico.

Por último, estos carteles-anuncios críticos serán expuestos en el tablón de coeducación.

- Calendario: Durante las jornadas de Coeducación, entre el 6 y el 17 de Marzo aproximadamente.
- Participantes: Es una actividad destinada a alumnos/as de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO y de las FP, con sus tutores/as correspondientes, que los/as dirige.
- Temporalización: Se usarán entre dos y tres horas durante las Jornadas de coeducación. Una hora para el análisis y la reflexión crítica de anuncios publicitarios y dos horas para la creación de los carteles.
- Recursos materiales: La actividad se desarrollará en cada clase de cada ciclo de la ESO y los recursos materiales que se utilizarán son: Un proyector de video conectado a un PC con internet para mostrar los anuncios publicitarios a analizar a través del canal Youtube, cartulinas de diferentes colores tamaño A1, revistas, periódicos, tijeras, pegamento o celo y rotuladores.
- Contenidos: Análisis social, publicidad, medios de comunicación, sesgos sexistas, estereotipos, discriminación contra las mujeres, androcentrismos.
- Objetivos específicos:
 - Diagnosticar los sesgos sexistas y la discriminación contra las mujeres en los medios y en la sociedad en general.
 - Eliminar los estereotipos en nuestro día a día.
 - Desarrollar la capacidad de reflexión crítica sobre todo lo que nos rodea.
 - Aprender a crear alternativas ante los androcentrismos que diagnosticamos.
 - Estimular el trabajo cooperativo en equipo.
 - Potenciar la capacidad creativa con la creación de un anuncio crítico.

➤ CONCURSO DE MICRORELATOS SOBRE COEDUCACIÓN E IGUALDAD.

Se trata de una actividad individual destinada a alumnos/as de la ESO y de las FP, en la cual cada alumno/a visualizará una serie de vídeos y escuchará una serie de

historias con sesgos sexistas y estereotipos. Una vez visualizados dichos vídeos y escuchadas las historias, realizarán sus análisis y reflexión crítica entre todos/as, a modo de debate durante una clase. A continuación, se les pedirá que realicen en casa un microrelato con crítica sobre las desigualdades de género. La extensión será de 200 palabras con letra Times New Roman, e interlineado sencillo (1'5).

El jurado será el departamento de orientación junto con miembros de la AMPA.
Habrá 3 premios: Tercer puesto, segundo puesto y primer puesto.

La determinación de cada premio será según presupuesto.

Una vez se hayan determinado los/as vencedores/as, se invitará a todas las clases participantes a escucharlos y se les entregará un diploma junto con el premio a los/as autores/as de dichos microrelatos, en el salón de actos.

- Calendario: Durante las jornadas de Coeducación, entre el 6 y el 17 de Marzo aproximadamente.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y de las FP, con sus tutores/as correspondientes.
- Temporalización: Se utilizará una hora de clase para la exposición de microrelatos ya sea en videos o escuchados, además de informar sobre las bases del concurso y a los 7 días aproximadamente, se utilizará otra hora de clase para anunciar y escuchar los microrelatos ganadores, además de la entrega de premios.
- Recursos materiales: La actividad se desarrollará, primero en una clase y en la entrega de premios y exposición de microrelatos ganadores, en el salón de actos. Los recursos materiales a utilizar son: Un video proyector conectado a un PC para la mostración de microrelatos a través del canal Youtube. Presupuesto determinado para los premios de los relatos vencedores.
- Contenidos: Microrelatos, sesgos sexistas, androcentrismo, eliminación de estereotipos, análisis social, discriminación sobre las mujeres.
- Objetivos específicos:
 - Diagnosticar los sesgos sexistas y la discriminación contra las mujeres en la sociedad en general.
 - Eliminar los estereotipos en nuestro día a día.
 - Desarrollar la capacidad de reflexión crítica sobre todo lo que nos rodea.

- Aprender a crear alternativas ante los androcentrismos que diagnosticamos.
- Potenciar la capacidad creativa con la creación de un microrelato.

➤ CUENTACUENTOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

En esta actividad un/a miembro de nuestro equipo del centro (o también puede darse la opción de un/a familiar de un/a alumno) irá a cada clase de infantil a leerles una serie de cuentos coeducativos y con perspectiva de género. Además, el/la cuentacuentos irá disfrazado/a con un traje diferente y llamativo, alejado de los estereotipos de género (es decir, eliminando los tópicos: mujer- hada, princesa / Hombre – pirata, bufón). Después se les hará una serie de preguntas a modo de reflexión en base a los cuentos relatados.

- Calendario: Durante las jornadas de Coeducación, entre el 6 y el 17 de Marzo aproximadamente.
- Participantes: Todos/as los alumnos/as de infantil con sus tutores/as y las madres y los padres que quieran participar en la actividad.
- Temporalización: Se utilizará una o dos horas de clase aproximadamente.
- Recursos materiales: La actividad se desarrollará en cada clase de infantil. No se usarán materiales.
- Contenidos: Cuentos, estereotipos, igualdad, perspectiva de género.
- Objetivos específicos:
 - Introducir la perspectiva de género en los ciclos de infantil a través de cuentos.
 - Eliminar las barreras estereotipadas de género con cuentos sin sesgos sexistas, ni estereotipos.
 - Mostrar que otras historias son posibles.
 - Estimular la capacidad de atención a través del uso de un disfraz llamativo por parte de la persona que cuenta los cuentos
 - Desarrollar la capacidad de reflexión crítica con diferentes preguntas tras finalizar el relato de los cuentos.

➤ TALLER DE COCINA: MANZANAS PARA LA IGUALDAD.

Se trata de una actividad destinada a los/as alumnos/as de infantil donde se creará una cara, cogiendo una manzana como cabeza y fondant de colores como

complementos para desarrollar los puntos faciales (ojos, pelo, boca, nariz y orejas). Primero se cubre la manzana entera con fondant y después de le añade los complementos.

La finalidad de esta actividad es eliminar estereotipos ya que la cara de se realizará en base a una historia de un señor, *Manzanín*, al que le encanta cocinar y pasear por el parque, y *Manzanina*, una señora que es jugadora de fútbol profesional y le encantan los coches.

Los/as alumnos/as con la ayuda de sus docentes y/o familiares en el caso que quieran participar, deben crear al personaje que más le haya gustado según su historia, con las características faciales que la historia presenta.

- Calendario: Durante las jornadas de Coeducación, entre el 6 y el 17 de Marzo aproximadamente.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as de infantil, con su docentes respectivos y madres y padres que quieran participar.
- Temporalización: Se utilizará una media de dos/tres horas, entre el relato y la creación de la manzana.
- Recursos materiales: La actividad se desarrollará en el aula y los recursos materiales son: una manzana por cada alumno/a, fondant de varios colores, que los/as alumnos/as deben traer de casa y un cuchillo de plástico para moldearlo.
- Contenidos: Estereotipos de género, fundamentos y socialización del género, igualdad, cocina.
- Objetivos específicos:
 - Eliminar barreras estereotipadas con el relato de un cuento con cambios de roles sexuales.
 - Desarrollar la capacidad reflexiva del alumnado.
 - Inculcar los valores de la igualdad.
 - Estimular la imaginación con la creación de una cara con manzana y fondant.

➤ CHARLAS DE MADRES Y PADRES CONCIENCIANDO EN COEDUCACIÓN.

Se trata de una actividad cooperativa con los familiares de los/as alumnos/as del centro, en la cual, madres y /o padres (o cualquier otro/a familiar) de estos/as

alumnos/as se ofrecen de manera voluntaria a dar una charla en la clase donde se encuentra el familiar vinculante y hablan de su experiencia social, dónde trabaja, sus aspiraciones, las tareas que realiza él /ella y su familia en el hogar y hace una autocrítica con perspectiva de género.

- Calendario: Durante las jornadas de Coeducación, entre el 6 y el 17 de Marzo aproximadamente.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as de todos los cursos del centro y una media de dos/tres familiares por clase, además de sus respectivos/as tutores/as.
- Temporalización: Media hora por charla aproximadamente.
- Recursos materiales: No consta.
- Contenidos: Experiencias cotidianas, roles de género, estereotipos, coeducación, perspectiva de género.
- Objetivos específicos:
 - Estimular la empatía por los demás a través de historias cotidianas de personas cercanas.
 - Crear conciencia sobre la corresponsabilidad de las tareas del hogar como una obligación de toda la familia, independientemente del sexo.
 - Crear conciencia social con perspectiva de género.
 - Eliminar los roles estereotipados de género.
 - Crear valores de igualdad.
 - Incrementar la cooperación y participación de las familias en el centro

➤ TABLÓN DE COEDUCACIÓN.

No se trata de una actividad específica, sino de la creación continua de un espacio donde exponer todo lo que se realice a lo largo del curso por parte de todo el centro relacionado con la coeducación, siendo su fecha de inicio durante las jornadas de coeducación.

Cada alumno/a o miembro del equipo del centro tiene la posibilidad y debe tener la iniciativa de añadir cualquier material en el tablón, estimulado por el profesorado y relacionado con la coeducación y con la aprobación y el consentimiento del departamento de orientación y del/ de la responsable de igualdad.

- Calendario: Su creación será durante las jornadas de coeducación, entre el 6 y el 17 de Marzo aproximadamente. No obstante se podrá seguir usando a lo largo del curso.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as y miembros del equipo docente del centro. (e incluso familiares si lo solicitan).
- Temporalización: no consta
- Recursos materiales: Habrá un tablón por cada etapa, ya que el centro se divide en diferentes edificios y zonas por cada una de ellas.
- Contenidos: Participación cooperativa, coeducación, igualdad, exposición.
- Objetivos específicos:
 - Crear un espacio para la coeducación y la igualdad en nuestro hogar educativo.
 - Estimular la iniciativa de participación en el alumnado.
 - Introducir la perspectiva de género en nuestro día a día a través de documentos informativos expuestos en el centro.

- ***Actividades de coeducación e igualdad ajenas a las jornadas.***

➤ CHARLA DE PROFESIONALES SOBRE LA IGUALDAD.

Se trata de una actividad ajena a las jornadas de coeducación y de cualquier celebración conmemorativa en relación con el género con el fin de introducir la perspectiva de género en el día a día del alumnado y mostrando su importancia al usar cualquier día arbitrario.

Pueden cogerse varios días arbitrarios y separados durante todo el curso con la participación de diferentes profesionales por cada día de charla.

- Calendario: Varios días arbitrarios a lo largo del curso y dependiendo de la disponibilidad con la que se cuenta.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, con sus respectivos/as tutores y profesionales de sobre igualdad, que pueden ser, policías de la unidad de violencia de género, abogados/as, jueces/zas, trabajadores/as sociales, especialistas en igualdad, etc. También se puede contar con la colaboración, participación y asistencia de familiares que deseen acudir a dichas charlas.

- Temporalización: Una o dos horas aproximadamente, con la posibilidad de preguntas tras la charla y de creación de debates.
- Recursos materiales: La actividad se desarrollará en el salón de actos y serán varias sesiones, con varios grupos de clases por cada sesión. Se entregará en el caso que fuese posible y necesario, documento informativo en formato papel relacionado con la charla y sobre el /la profesional que viene a darla
- Contenidos: Perspectiva de género, profesionales de la igualdad, violencia de género, androcentrismos, feminismos.
- Objetivos específicos:
 - Crear conciencia al alumnado sobre las desigualdades de género existentes a través de historias reales por parte de profesionales de la igualdad.
 - Estimular la capacidad de reflexión crítica.
 - Introducir la perspectiva de género.
 - Dar a conocer qué es la violencia de género, sus tipos y por qué se produce.
 - Crear responsabilidad a los/as alumnos/as para erradicar las desigualdades de género y la violencia de género como un problema de todos y todas.

➤ BLOG PARA LA IGUALDAD Y LA COEDUCACIÓN.

Se trata de una actividad destinada a los/as alumnos/as de la FP Básica de Informática que nuestro centro imparte y consiste en la propuesta de creación de un blog conjunto por cada clase donde deben compartir vídeos, artículos y demás documentos donde se pueda analizar y reflexionar de manera crítica sobre el papel de la mujer en las TICs y realizar propuestas para su empoderamiento. Previamente a la propuesta de la actividad, se realizará una charla informativa con vídeos y documentos, por parte de un/a especialista en igualdad, además de la realización de un debate sobre el tema expuesto.

- Calendario: No existe una fecha exacta para el comienzo de esta actividad. Se realizará según disponibilidad y mantendrá un seguimiento desde casa, donde independientemente cada alumno/a con su usuario y clave subirá el material a aportar en el momento que lo desee y con la continua evaluación del tutor o de la tutora correspondiente.

- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as de los dos cursos (1º y 2º) de la FP Básica de Informática.
- Temporalización: En clase se usará una hora para la charla informativa por parte del/ de la especialista, además de la mostración de videos y documentos y la final propuesta de creación del blog, en el cual se les dará la información necesaria para su creación, y en la siguiente clase se intentará entrar en el blog con cada usuario para comprobar que no existe ningún problema. Las aportaciones las realizan desde casa, con el seguimiento del /de la tutor/a correspondiente, quién también participará en el blog.
- Recursos materiales: La actividad se realizará en el aula de informática y los recursos materiales son: ordenadores, video-proyector y documentos informativos.
- Contenidos: Mujeres en TICs, empoderamiento de la mujer en la sociedad, discriminación contra la mujer, androcentrismos, patriarcado.
- Objetivos específicos:
 - Desarrollar la capacidad de reflexión crítica.
 - Aprender a usar un blog.
 - Estimular la creatividad con propuestas de mejoras y soluciones ante la problemática que se presenta.
 - Conocer el papel de la mujer en las TICs y en la sociedad en general.
 - Aprender fundamentos del género y de las desigualdades entre hombres y mujeres.

➤ BUZÓN DE RELATOS CON OPRESIÓN ANDROCÉNTRICA.

Se trata de una actividad destinada a alumnos/as de entre 10 y 18 años de edad, en la que se les dará una charla informativa sobre micromachismos en la vida cotidiana y que cada uno/a debe escribir cada relato en un papel e introducirlo en un buzón de cartón creado y decorado por alumnos/as voluntarios/as del segundo ciclo de primaria. Se puede crear tantos relatos como los/as alumnos/as quieran, siempre y cuando sean relatos reales que hayan vivido en su propia experiencia, ya sea en primera persona o en su entorno.

Para anunciarles la actividad, se usará media hora de una tutoría para darles una pequeña charla educativa sobre micromachismos, con videos si es necesario (y posible) y con debates que inviten a la reflexión, además se expondrán carteles informativos en cada aula y por todo el centro, para animar al alumnado a participar en la escritura de relatos.

Esta actividad sirve para obtener información y comprobar, a modo de evaluación global, el nivel de perspectiva de género del centro.

- Calendario: No existe una fecha exacta del comienzo de la actividad, aunque se realizará preferiblemente en el tercer trimestre, para comprobar de manera global sin las medidas de introducción de perspectiva de género han surgido efecto a lo largo del curso.
- Participantes: todos/as los/as alumnos/as del tercer ciclo de primaria y 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, además de las FP Básicas que se imparten en el centro. También colaborarán un grupo de alumnos/as del segundo ciclo de primaria para la elaboración del buzón donde se introducirán los relatos. El equipo de coordinación participarán para la lectura y análisis de dichos relatos.
- Temporalización: Se usará entre 30 y 45 minutos de la tutoría de cada clase para su información y difusión, además en la preparación del buzón y la creación y de carteles y su difusión por todo el centro, se usarán dos o tres horas.
- Recursos materiales: La actividad se desarrollará, en primer lugar en cada clase participante en horario de tutoría. En el departamento de orientación para la creación del buzón y en la zona donde está el tablón de coeducación, que es donde se expondrá dicho buzón. Los recursos materiales a utilizar, son: cartones, rotuladores y cartulinas de colores para la elaboración del buzón, folios para los carteles y para la escritura de los relatos, en los que se puede usar o bien bolígrafos, o bien por ordenador.
- Contenidos: Micromachismos, historias reales de vida, androcentrismo, patriarcado.
- Objetivos específicos:
 - Aprender a diagnosticar los androcentrismos que nos rodean.
 - Saber qué es un micromachismo y analizarlo.

- Conocer fundamentos de género y de las desigualdades entre hombres y mujeres.
- Desarrollar la capacidad creativa para desarrollar un relato y el buzón con los materiales expuestos.
- Ser conscientes de la discriminación que hay contra la mujer en la sociedad.
- Desarrollar la capacidad de reflexión crítica a la hora de analizar micromachismos.

➤ FLOR-HOMENAJE A MUJERES ASESINADAS POR VIOLENCIA DE GÉNERO.

Se trata de una actividad diaria de concienciación destinada a los/as alumnos/as de educación primaria sobre la gran problemática social que supone la Violencia de género, pero en vez de usar un día conmemorativo, crear conciencia en el día a día.

Consiste en plantear a los/as alumnos/as que se mantengan informados/as diariamente a través de los medios de comunicación, ya sea por periódicos, por televisión, por radio o por internet, sobre el número de asesinadas por violencia de género. Cada vez que haya sucedido un asesinato, aquel o aquella que lo haya comprobado primero, debe realizar una flor de colores con cartulina y exponerlas en una zona que se tratará de espacio-homenaje a estas mujeres. El tutor/a deberá estar informado/a igualmente, por si a los/as alumnos/as se les ha pasado algún caso a lo largo del curso, el tutor/a les avisará, asignándole a alguien al azar la creación de dicha flor y recordándoles que deben seguir atentos.

- Calendario: Todo el curso escolar.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as entre 6 y 12 años de edad del centro, es decir, aquellos que están en la etapa de la educación primaria.
- Temporalización: 10 minutos diarios en buscar información y otros 10/15 minutos en crear la flor, que se realizará a lo largo de la mañana en la cual, el/la alumno/a ha informado a su tutor/a sobre lo acontecido.
- Recursos materiales: Cualquier medio de comunicación disponible anteriormente mencionado, cartulinas de colores y un espacio en cada aula de Educación primaria para exponer el homenaje.

- Contenidos: Medios de comunicación, violencia de género, concienciación social.
- Objetivos específicos:
 - Crear conciencia desde pequeños/as sobre la problemática social de la violencia de género, como una responsabilidad de todos.
 - Desarrollar la capacidad creativa con la elaboración de la flor.
 - Estimular la empatía a través del desarrollo del homenaje de estas mujeres.
 - Desarrollar la capacidad de interés y de preocupación social, de todo lo que nos rodea con la búsqueda de información a través de las TICs.

➤ BAILE DE FIN DE CURSO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Se trata de una actividad global del centro. Cada año se propone una fiesta de fin de curso con actuaciones de cada clase de cada curso en base a una temática. Independientemente de que la temática sea o no la perspectiva de género, se introducirá a partir de ahora dicha perspectiva a la hora de elegir la canción y de desarrollar ciertos pasos o representaciones.

Existen numerosas canciones con sesgos sexistas y al elegir las en cada clase se analizarán las letras y los videoclips para su posterior reflexión de cómo se expone en la sociedad el papel de la mujer.

Aunque por unanimidad se escogiese canciones sexistas, en dicha representación se debe incluir una crítica a la letra.

A la hora de elaborar los pasos coreográficos, o bien las representaciones, en el caso de que se realice una obra teatral, se pretenderá eliminar todo tipo de estereotipos de género, para que el día de fin de curso, se muestre al público que somos críticos con este asunto y que nuestra preocupación nos lleva mostrarlo en el mundo que nos rodea con el fin de crear conciencia social.

- Calendario: Finales de tercer trimestre, donde se llevará a cabo su preparación y fiesta de fin de curso.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as del centro y aquellos/as que colaboren con la preparación de coreografías, representaciones y de la fiesta de fin de curso.

- Temporalización: La duración de la actividad es indeterminada, ya que cada grupo tiene unas necesidades diferentes, por lo tanto, cada uno necesitará un tiempo diferente. No obstante, en la elección y el análisis de la canción (con su posterior reflexión) sobre los sesgos sexistas detectados se podría usar una hora de tutoría.
- Recursos materiales: El lugar donde se llevará a cabo esta actividad será, en primer lugar en cada clase de tutoría, donde se elegirá y analizará la canción a usar en la coreografía o representaciones, después en los espacios elegidos por cada clase para ensayar y por último, en el salón de actos, donde se llevará a cabo la fiesta de fin de curso. Los recursos materiales a utilizar son, un videoprojector para exponer los videoclips posibles a usar para la coreografía o representación y su posterior análisis y el vestuario asignado para cada actuación (eliminando estereotipos), y cualquier material que se vaya a utilizar, o que el centro pueda proporcionar o bien que los/as alumnos/as traigan de casa.
- Contenidos: Baile de fin de curso, expresión corporal, danza, letras de canciones, sesgos sexistas, estereotipos, androcentrismos.
- Objetivos específicos:
 - Potenciar la capacidad reflexiva detectando sesgos sexistas con el análisis de diferentes canciones.
 - Concienciar sobre la discriminación que existe contra las mujeres a través de las letras de canciones.
 - Eliminar estereotipos de género en la creación de los pasos coreográficos.
 - Introducir la perspectiva de género en la vida cotidiana.
 - Detectar los androcentrismos que nos rodean.

- ***Celebración de Efemérides.***

➤ **DÍA CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO**

Se llevarán a cabo una serie de actividades dependiendo del ciclo y el nivel de desarrollo cognitivo del alumnado en los días previos a la este día conmemorativo, usando horas de tutoría y de tiempo libre para la realización de dichas actividades.

[Infantil]

Se realizará un mural con huellas de las manos de los/as alumnos/as, pintadas de color morado, que se expondrá en el tablón de coeducación, con un letrero que en grande, que ponga: "NO + VIOLENCIA DE GÉNERO". Además, el día conmemorativo, los/as alumnos/as llevarán un globo morado por cada mujer asesinada que después lanzarán al aire a modo de homenaje.

[Primaria]

Se llevarán a cabo una serie de análisis y reflexión sobre cuentos, textos y videos, donde se muestren los sesgos sexistas y la discriminación que sufren las mujeres en la sociedad. El día conmemorativo, llevarán las flores elaboradas a lo largo del año como homenaje de cada víctima y las pondrán en una zona del patio mientras realizan un minuto de silencio por las víctimas, después las recogerán y las volverán a poner en el espacio-homenaje que tienen en cada clase.

[Secundaria y FPB]

Se realizará, al igual que en primaria, una serie de análisis y reflexión sobre cuentos, textos y videos donde se muestren sesgos sexistas y la discriminación que sufren las mujeres en la sociedad, además de mostrar datos sobre las nuevas masculinidades existentes, mostrando que algunos hombres también sufren con la imposición de roles estereotipados, con los cuales no se sienten identificados. El día conmemorativo, llevarán al patio unas pancartas en forma de manos moradas con mensajes reivindicativos como lucha e indignación ante dicha problemática.

- Calendario: 25 de Noviembre, y días previos para la elaboración de actividades, según disponibilidad de cada clase y curso.
- Participantes: Todos los miembros de la comunidad educativa del centro, con la organización y dirección del departamento de orientación.
- Temporalización: Se usarán entre 2 y 3 horas lectivas, antes del día conmemorativo para la elaboración de actividades y el día conmemorativo se usará una hora de clase en el que todos/as los/as alumnos/as coincidirán en el patio para mostrar, según su participación, distintos homenajes a las víctimas y finalmente realizar un minuto de silencio.
- Recursos materiales: Las distintas actividades por cada curso y ciclo se realizarán cada unas en sus clases correspondientes, finalmente, el día conmemorativo se realizará el homenaje en el patio. Los recursos materiales a

utilizar son: Globos, pinturas moradas y papel blanco, cartulinas de colores, cartulinas moradas, rotuladores, cuentos, libros, videos, textos y cualquier material necesario para desarrollar en análisis y reflexión anteriormente mencionado.

- Contenidos: Violencia de género, concienciación problemática social, sesgos sexistas, estereotipos, patriarcado, androcentrismos, homenaje, nuevas masculinidades, las mujeres que sobreviven no son víctimas, son supervivientes.
- Objetivos específicos:
 - Establecer contacto con todos los miembros de la comunidad educativa, como una unión en contra de la violencia de género.
 - Crear conciencia sobre la gravedad de la violencia de género y la responsabilidad que tenemos todos/as en la sociedad para erradicarla.
 - Potenciar la empatía hacia las víctimas de violencia de género y hacia las mujeres en general.
 - Saber diagnosticar, analizar y reflexionar sobre la discriminación de las mujeres en todos los ámbitos sociales.
 - Desarrollar la capacidad creativa a través de manualidades conmemorativas.
 - Dar a conocer las nuevas masculinidades que están apareciendo en los últimos tiempos.

➤ ÉPOCA NAVIDEÑA: CAMPAÑA DE JUGUETES NO SEXISTAS. NO VIOLENTOS.

Se trata de una serie de actividades que hagan reflexionar sobre la cantidad de estereotipos de género que aún existe en las campañas de compañías de juguetes durante finales del tercer trimestre, cercanos a las vacaciones navideñas. Cada ciclo y cada etapa tendrán diferentes actividades, según su nivel de desarrollo cognitivo.

[Infantil]

Se pondrán a todos/as los/as alumnos/as sentados en el suelo haciendo un círculo. Después se pondrán diferentes juguetes en el centro (un muñeco bebé, una Barbie, un balón, unos coches, etc.) y le preguntaremos individualmente qué juguete querrían que le regalaran por navidades. Una vez acabe la ronda de preguntas les haremos reflexionar a modo de historias de niños/as marginados/as por jugar con

juguets de deferentes roles para empatizar sobre la posibilidad de variedad de gustos y a lo que siempre estamos acostumbrados a jugar por ser niño o niña respectivamente, puede cambiar.

[1º y 2º ciclo de Primaria]

Se les pedirá que traigan un catálogo de juguetes, con el cual se analizará el sexismo en las campañas de juguetes. Se les preguntará a cada alumno/a qué juguete les gustaría tener y al igual que en infantil, se les hará reflexionar con preguntas a mano alzada sobre por qué unos juguetes están destinado a niños y otros a niñas, por qué y si sería posible al revés.

[3º ciclo de Primaria y 1º ciclo de secundaria]

Desde el Departamento de Coeducación se propondrá la exposición de los vídeos de Anita Sarkeesian, que se ha convertido en los últimos años es una de las voces más reconocibles y críticas de la comunidad gamer de Internet, de los juegos de videojuegos y sus roles machistas. La socióloga canadiense-estadounidense analiza los personajes femeninos y las tramas machistas de los juegos más conocidos en su canal de Youtube, Feminist Frequency, que tiene 168.000 suscriptores. Después se harán preguntas a modo de reflexión y que inviten al debate general de la clase, sobre los videos que se han visionado.

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=X6p5AZp7r_Q

[2º ciclo de secundaria y FPB]

Se les hará preguntas a mano alzada sobre los juguetes que han tenido a lo largo de su infancia y los que les gustaría tener actualmente si fuesen más pequeños/as. Se creará un debate sobre estereotipos de género en los juguetes y el machismo. Se expondrá un video que muestre el sexismo en los juguetes y antes de finalizar la clase, se les pedirá que escriban una carta ficticia a los Reyes Magos o a Papá Noel, intentando evitar todo tipo de sesgo sexista. Dichas cartas servirán para obtener información sobre la perspectiva de género de los/as alumnos/as y para saber si han entendido la idea de la actividad.

- Calendario: Finales del primer trimestre, cercanos a la época navideña.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as del centro y sus respectivos/as tutores/as.
- Temporalización: Una sesión de una hora, que se utilizará en una tutoría.

- Recursos materiales: Las actividades tendrán lugar en cada aula de cada grupo de alumnos/as y los recursos materiales a utilizar son: Juguetes de diferentes tipos, catálogos de juguetes, video-proyector y PC para poner videos de concienciación a través del canal Youtube, papel y lápiz.
- Contenidos: Estereotipos de género, sesgos sexistas, roles patriarcales, campaña de juguetes, análisis de publicidad y medios.
- Objetivos específicos:
 - Hacer reflexionar a los/as alumnos/as de los diferentes ciclos y cursos sobre la cantidad de estereotipos de género que hay en las campañas de juguetes.
 - Eliminar los valores sexistas de la sociedad.
 - Desarrollar la capacidad de análisis y reflexión sobre lo que nos rodea.
 - Ser críticos/as con los roles patriarcales que nos impone la sociedad tanto a hombres como a mujeres

➤ SAN VALENTÍN

En torno a este día, vamos a realizar de una serie de actividades para todo el centro, distintas en cada curso y ciclo, dependiendo de sus niveles de desarrollo y cercanos a la fecha de San Valentín. La finalidad principal de estas actividades es concienciar al alumnado sobre que existen numerosos tipos de amor, no solo el de parejas y que el amor en pareja no debe ser dependiente, anulador y doloroso, sino basados en el respeto y la confianza por encima de todo.

[Infantil]

Se les contará un cuento sobre San Valentín eliminando estereotipos en los/as protagonistas y concienciando al alumnado sobre los mitos del amor romántico (adjunto foto), a continuación se les hará una serie de preguntas a modo de reflexión y se coloreará un dibujo en blanco y negro proporcionado sobre la historia contada.

[1º ciclo de Primaria]

Se hará lo mismo que en infantil, con la diferencia de que el dibujo lo deben crear ellos/as en base a lo que han entendido de la historia.

[2º y 3º ciclo de Primaria]

Se les hará una serie de preguntas a modo de debate sobre lo que consideran qué es el amor, desmontando mitos del amor romántico y exponiendo la temática de

la homosexualidad y la transexualidad. A continuación, realizarán unas pancartas con cartulina con mensajes y dibujos relacionados con lo que se ha hablado en clase que después se expondrá en el tablón de Coeducación.

[Secundaria y FPB]

Se analizarán canciones, videos y textos, diferentes a los ya analizados el día de la violencia de género y se tratará el tema de la homosexualidad y la transexualidad. Después se realizará un debate reflexivo sobre los diferentes tipos de amor y se desmontarán los mitos del amor romántico.

A continuación, se creará un mural en secundaria con la colaboración de todas las clases, aportando cada uno/a frases que inviten a la reflexión sobre el amor sano y no doloroso.

- Calendario: Días cercanos al 14 de Febrero, es decir, a San Valentín.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as de todos los cursos del centro y sus respectivos/as tutores, con la colaboración del departamento de orientación.
- Temporalización: Entre una y dos horas de sesión, entre las explicaciones, los análisis de las diferentes tareas, y los debates propuestos, y por último, la elaboración de materiales anteriormente mencionados.
- Recursos materiales: La actividades se desarrollarán en cada aula a excepción

MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO



1 EL AMOR TODO LO PUEDE

"Cambiará por amor"
"Los polos opuestos se entienden mejor"
"El amor verdadero lo perdona y lo aguanta todo"
"No hay amor verdadero sin sufrimiento"

2 EL VERDADERO AMOR ES PREDESTINADO

"Es mi media naranja"
"Me completa"
"Es mi alma gemela"
"Solo se quiere de verdad una vez"
"El verdadero amor es eterno"
"El sentimiento de amor y enamoramiento pasional son lo mismo"

3 EL AMOR REQUIERE ENTREGA ABSOLUTA

"Sin ti no soy nada"
"No se puede ser feliz sin pareja"
"El amor implica sacrificar el yo para identificarse con el otro"
"La pareja debe saberlo todo sobre mí, he de renunciar a mi intimidad"

4 EL AMOR ES POSESIÓN Y EXCLUSIVIDAD

"El amor romántico debe conducir al amor estable"
"Los celos son una muestra de amor. Si no siente celos, no me quiere"
"Si me quiere, no puede sentir atracción por otra persona"
"Es mío/a"

del mural de secundaria, quién irán por grupos al departamento a realizar sus aportaciones. Los recursos materiales a utilizar son: Plantilla de dibujo según historia de infantil (a elaborar), folio y colores en primer ciclo de primaria, cartulinas y rotuladores para las pancartas de 2º y 3º ciclo de primaria, videoprojector para mostrar videos y audios en secundaria, además de diferentes documentos a analizar, papel largo blanco para realizar el mural.

- Contenidos: Amor romántico, patriarcado, androcentrismos, estereotipos de género, dependencia en el amor, análisis de los medios.
- Objetivos específicos:
 - Desmontar los mitos del amor romántico.
 - Concienciar sobre la influencia de los medios en los patrones estereotipados del amor y sus consecuencias.
 - Crear empatía y respeto por la homosexualidad y la transexualidad.
 - Dar a conocer que otros tipos de amor son posibles.
 - Desarrollar la capacidad de reflexión crítica a través de debates y del análisis de diferentes medios.

➤ DÍA DE LA MUJER TRABAJADORA.

Este día conmemorativo suele coincidir con las jornadas de coeducación, por lo tanto, la mayoría de las actividades programadas en dichas jornadas tienen relación con este día. No obstante, se expone por separado ya que en base a este día también se trabajarán contenidos como los movimientos feministas y el papel de la mujer actualmente en el mundo laboral. El tutor o la tutora correspondiente de cada clase, decidirá si tratar este tema como contenido transversal en la asignatura de Historia o Ciencias Sociales correspondiente de cada curso y nivel, o en bien en tutoría, cercanos a la fecha conmemorativa. Se mostrará un power point cuyos contenidos dependerán de sus niveles de desarrollo cognitivo, y se les mostrará de manera breve, cuánto tiempo llevan las mujeres pudiendo desarrollarse en el mundo laboral de manera legal, la importancia de los movimientos feministas en que esto sea posible, las desigualdades salarial que aún existen entre hombres y mujeres en la sociedad, y la dificultad que tienen las mujeres de llevar la conciliación familiar-laboral con datos gráficas y preguntas que inviten al debate y a la reflexión.

ACTO INSTITUCIONAL: durante el recreo del día 8 de marzo, con la participación de toda la comunidad educativa, se realizará un acto en el que se leerá un manifiesto relativo a la fecha del Día Internacional de la Mujer.

- Calendario: 8 de Marzo y días cercanos, en torno a las jornadas de Coeducación.
- Participantes: todos/as los/as alumnos/as del centro con sus respectivos/as tutores/as y profesores/as de Historia o CC Sociales, dependiendo de cuándo se vaya a tratar el tema. Se organizará previamente con el departamento de orientación.
- Temporalización: 1 hora de sesión informativa, con power point, videos o materiales a exponer, para dicha información según niveles de desarrollo. Se usará unos 10 minutos en el recreo para leer el manifiesto.
- Recursos materiales: Las actividades se llevarán a cabo en cada clase, a excepción del manifiesto, que será en el patio del recreo. Los recursos materiales a utilizar son: power point (pendiente de elaboración previa según organización del departamento de orientación), video-proyector, PC, internet para conectar el canal Youtube en el caso que fuese necesario.
- Contenidos: Empoderamiento de la mujer, movimientos feministas, conciliación familiar-laboral, invisibilización de las mujeres en la historia, sociedad patriarcal, Igualdad.
- Objetivos específicos:
 - Concienciar sobre las desigualdades que existen entre hombres y mujeres en la sociedad.
 - Desarrollar la capacidad de reflexión a través del análisis y el aprendizaje de contenidos en base a datos de las desigualdades entre hombres y mujeres.
 - Aprender fundamentos del feminismo.
 - Potenciar la empatía por las mujeres y sus dificultades de conciliación familiar-laboral.

➤ DÍA DE LAS NIÑAS EN LAS TICS.

En torno a este día realizaremos una actividad destinada solo al segundo ciclo de secundaria y a las FP Básicas, para crearles conciencia sobre cómo la sociedad

impone ciertos patrones estereotipados que hacen que las mujeres sean consideradas "torpes" y marginadas en el mundo de las TICs, y de ahí la gran cantidad de datos de pocas mujeres informáticas y su escasez en los estudios de ciencias. La actividad consiste en la exposición de una serie de vídeos en el salón de actos y la consiguiente propuesta de realización de un ensayo reflexivo y con crítica personal sobre lo que han visualizado. Los/as alumnos/as de FP Básica de Informática, realizarán una serie de carteles animando a las niñas y mujeres a que ellas también pueden, en relación con el uso de las TICs.

- Calendario: 25 de Abril, o días cercanos a esta fecha.
- Participantes: Alumnos/as del segundo ciclo de secundaria y FP básicas.
- Temporalización: Varias sesiones de una hora para todos/as los participantes, para ver los videos y proponer el trabajo, que será evaluado por los/as miembros/as del departamento de orientación. Y otra sesión de una hora aparte para los/as alumnos/as de la FP Básica de informática para la realización de carteles que animen a niñas y mujeres en el uso de las TICs.
- Recursos materiales: La actividad se desarrollará en el salón de actos y en el aula de FP Básica, donde realizarán los carteles.
- Contenidos: Empoderamiento de la mujer, discriminación contra la mujer en las TICs, desigualdades sociales, patriarcado.
- Objetivos específicos:
 - Crear conciencia sobre el papel de las mujeres en las TICs y en la mayoría de los ámbitos de la sociedad.
 - Desarrollar la capacidad de reflexión con la elaboración de un ensayo crítico en base a los videos expuestos.
 - Potenciar la empatía, el respeto y la lucha por el empoderamiento de la mujer en la sociedad.

➤ DÍA CONTRA LA HOMOFOBIA Y LA TRANSFOBIA.

En torno a este día, vamos a realizar una serie de actividades de concienciación y empatía en contra de la homofobia y la transfobia con la participación de todo el

centro y con diferentes actividades por ciclo y curso, dependiendo de los niveles de desarrollo.

[Infantil y primer ciclo de Primaria]

De toda la bibliografía con perspectiva de género con la que contamos, en este día se les contará a los/as alumnos/as de infantil un cuento llamado, *Nora y Zoe: Dos mamás para un bebé* y después les haremos preguntas que inviten a la reflexión sobre qué les parece la historia. Después, con la ayuda del/de la tutor/a de cada clase correspondiente, harán unos pájaros usando la metodología de papiroflexia, y cada papel será un color de la bandera que representa al colectivo LGTB. Que posteriormente, lanzarán en el recreo al aire, como si los pájaros fuesen personas de dicho colectivo y representando su libertad, al lanzarlos al aire, como reivindicación en contra de la homofobia.

[Segundo ciclo y tercer ciclo de Primaria]

Se les propondrá buscar información, ya sea en enciclopedias o a través de los medios, sobre los términos homofobia y transfobia. Posteriormente lo expondrán en clase y darán su opinión al respecto.

[Secundaria y FPB]

Se intentará poner en contacto con supervivientes de la homofobia y que se dediquen a dar charlas de concienciación a jóvenes para darles una sesión a cada clase de secundaria, con introducción de fundamentos del género como contenidos, además de experiencias personales motivadoras, con la opción preguntas reflexivas que inviten al debate crítico.

En el primer ciclo de secundaria, harán un mural, con un arcoíris y mensajes que muestren nuestra lucha por la homofobia y la transfobia, y el segundo ciclo de educación primaria realizarán carteles por cada grupos de cuatro, también con la misma intención que el ciclo anterior con el mural. Finalmente, cada clase irá al recreo en este día, con sus trabajos elaborados, donde se leerán los mejores trabajos realizados por el segundo y tercer ciclo de Primaria, donde infantil lanzarán sus pájaros

de colores y donde acabarán el acto guardando un minuto de silencio por las víctimas, de esta lacra social.

- Calendario: En torno al 15 de Mayo, día internacional contra la homofobia y la transfobia.
- Participantes: Todos/as los/as alumnos/as del centro y sus respectivos/as tutores/as, con la coordinación del departamento de orientación, además del /de la o de los/as responsables de igualdad, supervivientes de la homofobia/transfobia que se hayan invitado para dar una charla al los/as alumnos/as de secundaria.
- Temporalización: Cada clase le dedicará a estas actividades entre 2 y 3 horas lectivas, previas al día conmemorativo.
- Recursos materiales: La actividades se realizarán todas en cada aula correspondiente, a excepción del homenaje conjunto con la muestra de representaciones artísticas reivindicativas, que se realizará en el patio del recreo. Los recursos materiales a utilizar son: cuento, folios o cartulinas A4 de colores, cartulinas de colores A1, folio blanco mural, rotuladores de colores.
- Contenidos: Homofobia, transfobia, fundamentos del género, sistema sexo-género, socialización sexual, discriminación, patriarcado.
- Objetivos específicos:
 - Crear empatía con todo tipo de sexualidades, no solo aquel que impone nuestro sistema patriarcal.
 - Incentivar el respeto por la diversidad, independientemente de sus intereses sexuales.
 - Aprender conceptos claves sobre diferentes sexualidades.
 - Desarrollar la capacidad de reflexión ante la problemática de la homofobia y la transfobia

➤ DÍA DE LA SALUD DE LAS MUJERES.

En la actualidad, 800 mujeres mueren cada día por causas directamente relacionadas con el parto y el embarazo, 47.000 mueren en abortos inseguros cada año y a dos millones de niñas se les practica la ablación del clítoris.

La decisión de proclamar el "28 de Mayo, como día Internacional de Acción por la Salud de la Mujer" fue tomada en la reunión de integrantes de la Red Mundial de Mujeres por los Derechos Sexuales Reproductivos realizada al terminar el V encuentro Internacional sobre salud de la mujer, en Costa Rica en Mayo de 1987. Desde entonces, se conmemora el Día Internacional de Acción por la Salud de la Mujer con el propósito de reafirmar el derecho a la salud como un derecho humano de las mujeres al que deben acceder sin restricciones o exclusiones de ningún tipo, y a través de todo su ciclo de vida.

Desde el nuestro centro apoyamos la acción por la salud de todas las mujeres del municipio y de la sociedad en su conjunto, creando actividades destinadas a secundaria y aprovechando este día para desarrollar el conocimiento y los derechos fundamentales de las personas a acceder a los métodos necesarios para sostener una vida digna y de desarrollo pleno. Es imprescindible que todas las instituciones públicas, así como toda la sociedad perseveren en el progreso y en el acceso a la salud reproductiva y sexual de las mujeres, consolidando el ejercicio de un derecho universal que permanece todavía en la sombra en muchos lugares del mundo.

Se les propondrá a todos/as los/as alumnos/as de cada clase de secundaria que busquen información sobre este día conmemorativo, además deben buscarle relación con la Anorexia y la Bulimia, como enfermedades psicológicas que sufren en mayor medida mujeres de la cultura occidental debido a la presión por la imposición social de un modelo de cuerpo "ideal". Una vez realizado el trabajo, deberán leer en voz alta en clase, añadiendo su opinión personal al respecto. Posteriormente se hará un debate en clase sobre el tema.

- Calendario: En torno al 28 de Mayo, Día internacional de la salud de las mujeres.
- Participantes: todos/as los/as alumnos/as de secundaria y sus respectivos/as tutores/as.
- Temporalización: Una sesión de una hora aproximadamente.
- Recursos materiales: La actividad se desarrollará en cada aula de Secundaria. No requiere uso de materiales, solo los que los/as alumnos/as usen en casa para la búsqueda de información y su exposición los folios que necesiten usar.

- Contenidos: Salud, empoderamiento de las mujeres, discriminación y dependencia social, sistema patriarcal.
- Objetivos específicos:
 - Crear conciencia sobre la poca decisión que las mujeres tienen en la sociedad ellas mismas y sobre su cuerpo.
 - Desarrollar la capacidad reflexiva y de iniciativa personal con la realización de búsqueda de información y su posterior crítica sobre el tema.
 - Aprender fundamentos sobre las desigualdades de género y la sociedad patriarcal en general.
 - Aprender a eliminar desigualdades entre hombres y mujeres.
 - Incentivar la empatía por la mujer y sus discriminaciones sociales.



10. BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA COEDUCATIVA. (PLAN DE IGUALDAD).

- **Material coeducativo de consulta de carácter audiovisual**
 - DIEZ PELÍCULAS DE INTERÉS EDUCATIVO SOBRE LA IGUALDAD DE GÉNERO
 1. **Princesas.** Fernando León de Aranoa. 2005. 113 minutos.
 2. **Solo mía.** Javier Balaguer, 2001
 3. **Te doy mis ojos.** Iciar Bollain.
 4. **Mi vida sin mí.** Isabel Coixet. 2002. 100 minutos.
 5. **Quiero ser como Beckham.** Gurinder Chadha. 2002. 110 minutos.
 6. **Agora.** Alejandro Amenabar. 2009. 126 minutos.
 7. **Pequeña Miss Sunshine.** Jonathan Dayton, Valerie Faris. 2006. 101 minutos
 8. **Hola, ¿estás sola?** Iciar Bollaín. 1995. 90 minutos.
 9. **Magnolias de acero.** Herbert Ross. 1989. 118 minutos.
 10. **Los limoneros.** Eran Riklis. 2008. 1006 minutos.
 11. **Lo que sé de Lola.** Javier Rebollo. 2006. 100 minutos.
 12. **El Jardinero fiel.** Fernando Meirelles. 2005. 128 minutos
 13. **El color púrpura.** Steven Spielberg. 1985. 147 minutos.
 14. **Los puentes de Madison.** Clint Eastwood. 1995. 135 minutos.
 15. **Libertarias.** Vicente Aranda. 1996. 124 minutos.
 16. **13 campanadas.** Xabier Villaverde. 2002. 105 minutos.
 17. **Tomates verdes fritos.** Jon Avnet. 1991. 129 minutos.
 18. **El diario de Bridget Jones.** Saron Maguire. 2001. 98 minutos.
 - > ENLACES DE INTERÉS
- **Género y formación de identidades**
 - <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/56004>
 - <http://www.amorebieta-etxano.eus/vivir/binestar-social/area-de-igualdad/campanas-de-sensibilizacion/berdintasunez-blai>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=GwQ4Ngc9GIg>

- <https://www.youtube.com/watch?v=y-SOsmeuAk0>
- <http://docugenero.blogspot.com.es/search/label/Pel%C3%ADculas>
- <http://lunablancaynegra.wordpress.com/2014/03/25/violencia-de-genero-raizafectiva/>
- <http://igualdadegeneroenred.wikispaces.com/El+cine+y+la+igualdad>
- <https://docugenerolij.wordpress.com/>
- <http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/familias-2/cortometrajes-educar-en-valores/16455.html>
- **Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales**
- <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/125804>

> 150 CANCIONES PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

[http://www.valencia.es/ayuntamiento/tablon_anuncios.nsf/0/0CC09E4BC29FA942C1257C20004087EF/\\$FILE/150%20canciones%20para%20trabajar%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia%20de%20g%C3%A9nero%0en%20el%20marco%20educativo.pdf?OpenElement&lang=1](http://www.valencia.es/ayuntamiento/tablon_anuncios.nsf/0/0CC09E4BC29FA942C1257C20004087EF/$FILE/150%20canciones%20para%20trabajar%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia%20de%20g%C3%A9nero%0en%20el%20marco%20educativo.pdf?OpenElement&lang=1)

➤ GUÍA DE CUENTOS COEDUCATIVOS

- <http://igualdadegeneroenred.wikispaces.com/La+literatura+y+la+igualdad>
- <https://madridmartinaandmyself.wordpress.com/2014/09/24/cuentos-deprincesas-para-ninas-modernas/>
- https://gl.wikipedia.org/wiki/Xerardo_Quinti%C3%A1
- <http://quarello.com/>
- www.mujiresenred.net/IMG/pdf/lacenicientaquenqueriacomerperdices.pdf
- http://www.llibresvalencians.com/LOliviailesprinceses_va_18_30491_0.html
- <http://www.edicionesobelisco.com/libro/1737/las-princesas-usan-botas-de-montana>

- <http://www.educal.com.mx/0800-literatura/442890-las-princesas-usan-botas-de-montanas.html>
 - http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/BoletinNovedades/Novedades-AGO-2011.pdf
 - <http://elperroenlaluna.blogspot.com.es/2008/04/la-princesa-de-largos-cabellos.html>
 - <http://pearlsofwisdomandknowledge.blogspot.com.es/2011/05/la-princesa-de-largos-cabellos.html>
 - <http://www.dondevivenloslibros.com/2012/11/divagues-acerca-del-genero-y-tiemblen.html>
 - <http://leerescomohacermagia.blogspot.com.es/2013/04/tiemblen-dragones.html>
 - <http://radio.rpp.com.pe/letraseneltiempo/%E2%80%9C%A1tiemblen-dragones%E2%80%9D-libro-recomendado-de-la-semana/>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=jtppD8hWfHk>
 - <http://totdecontes.blogspot.com.es/2013/02/la-princesa-eniogassada-autora-babette.html>
 - <http://www.coeducaccio.com/wp-content/uploads/2014/04/AJ.-SANT-CUGAT-Contes-no-sexistes.pdf>
 - [http://www.trabajemosporelmundo.org/ong-nd/documentos/e books ong nd/e book la princesa ana de luisa guerrero_ong nd.pdf](http://www.trabajemosporelmundo.org/ong-nd/documentos/e%20books%20ong%20nd/e%20book%20la%20princesa%20ana%20de%20luisa%20guerrero_ong%20nd.pdf)
- POWER POINT
- <http://www.slideshare.net/cprgraus/el-monstruo-peludo-presentation>
 - conte (oral)

- <http://www.youtube.com/watch?v=a3lWaY3e3OY&feature=related>

➤ RECURSOS

- <http://sonandocuentos.blogspot.com/2010/05/el-monstruo-peludo.html>

- <http://www.cesdonbosco.com/lectura/Web%20Guadalajara/Unidades/Elmonstruopeludo.pdf>

- <http://www.sehacesaber.org/paginas/95121.pdf>

➤ titellEs:

- <http://www.youtube.com/watch?v=DrUAdoBuUhU>

- <http://www.youtube.com/watch?v=CSyezlp8BZ0>

- <http://www.youtube.com/watch?v=i5Ns76hG0TA&feature=related>



11. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES. (PLAN DE IGUALDAD).

Como hemos mencionado anteriormente, la evaluación del plan de igualdad debe ser lo más importante de un proyecto con medidas propuestas a lo largo de un extenso periodo de tiempo, en este caso, un curso escolar. Si no se realiza una evaluación exhaustiva de dichas medidas, jamás se sabrá si ha servido de algo llevarlas a cabo, además la evaluación determinará conocer problemas y fallos concretos y a través de los cuáles se podrán crear propuestas de mejoras para el siguiente curso escolar.

La evaluación que llevaremos a cabo en mayor medida será de manera continua, sobre todo respecto a los objetivos del punto 7 del presente proyecto (TRABAJO Y COMPROMISO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA), en el cual, cada reunión de ciclo y de claustro se le dedicará unos minutos a diagnosticar entre los/as docentes si se van cumpliendo o no dichos objetivos y cuáles creen que está siendo los resultados.

Por otro lado, la evaluación de las actividades propuestas (puntos 8 y 9) se realizará una vez acabada cada una, a través de un informe por parte del /de la responsable de cada actividad, donde debe exponer según ha podido observar dicho/a responsable, si los/as alumnos/as han conseguido alcanzar los objetivos o no y los errores que se han cometido a lo largo de su desarrollo, con la inclusión de alguna propuesta de mejora según error.

Somos conscientes que debemos contar con un gran margen de error a la hora de llevar a cabo el presente proyecto, ya que la realidad de un centro educativo está constantemente cambiando y las medidas escogidas para introducir la igualdad, son relativas y basadas en informes y materiales actualizados en perspectiva de género, cuyos resultados según diversos estudios puestos en práctica, han sido exitosos pero nunca 100% exactos. Por este motivo, también es importante realizar una evaluación continua del plan, para así cambiar y adecuar las medidas a lo largo del proceso según las necesidades que vayan sucediendo.

Para concluir y una vez acordado conjuntamente el presente Plan de Igualdad en nuestro centro, nos comprometemos a introducir la perspectiva de género en nuestra convivencia cotidiana, luchando contra las desigualdades como una forma de

vida, por todas aquellas mujeres asesinadas cada año, por otras miles y millones que sufren diariamente algún tipo de opresión androcéntrica propia de una sociedad dominada por el patriarcado, por aquellos hombres discriminados por no sentirse identificados con la "masculinidad" impuesta por tal sociedad patriarcal, por aquellas mujeres emigradas de otras culturas que sufren doble discriminación, por ser mujer y por ser inmigrante, cuyo patriarcado no sólo se basa en un sistema sexo/ género, sino además en una cuestión de dominación de poder y jerarquía de clases. Los asesinatos por Violencia de Género son la consecuencia final de todo un entramado cotidiano en una sociedad impregnada por la dominación del hombre y la subordinación de la mujer y consideramos que la EDUCACIÓN es un instrumento clave para poder erradicar esta problemática, por lo tanto, como educadores/as nos sentimos responsables de aprender a utilizar lo mejor posible dicho instrumento, para por fin conseguir una IGUALDAD plena en nuestra comunidad.

**SI TÚ NOS EDUCAS IGUAL,
SEREMOS IGUALES**



12. ANEXOS. (PLAN DE IGUALDAD).

➤ ANEXO I. (PLAN DE IGUALDAD).

TEST – NIVEL DE PERSPECTIVA DE GÉNERO - DOCENTES



El siguiente cuestionario consiste en una herramienta de utilidad para obtener información sobre el nivel de perspectiva de género que hay en tu escuela con el fin de desarrollar medidas de acción que garanticen una educación en igualdad de calidad.

Antes de comenzar. Marca con una X o responde cuando sea necesario.

Sexo: Mujer Docente de: Infantil Secundaria
Hombre Primaria Otros

Asignatura/s: _____

Ciclo: _____ Curso: _____

- Marca con una X la única respuesta que creas correcta por cada pregunta.

8. ¿Qué significa el término *Patriarcado*?

- d) Es una práctica que se realiza en las familias de etnia gitana, en la cual, todo el poder de decisión se sustenta en el hombre más veterano.
- e) Es un tipo de sociedad, en cuyas relaciones sociales predomina la superioridad del hombre sobre la mujer.
- f) Es una marca española de dulces típicos navideños.

9. ¿Cuál es la definición correcta de *Feminismo*?

- d) Es lo contrario de *Machismo*.
- e) Es un movimiento social, político y cultural cuyo propósito es luchar por la reivindicación de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.
- f) Es una actividad social que indica a las mujeres cómo deben hablar, vestir y comportarse en la sociedad dentro de su feminidad.

10. ¿Cómo crees que se define la *Violencia de Género*?

- d) Es un tipo de violencia, tanto física como psicológica, que se produce de hombres a mujeres y de mujeres a hombres dentro de una relación sentimental.
- e) Es cuando un hombre golpea a una mujer, independientemente de si mantienen una relación o no.
- f) Es la consecuencia extrema de una sociedad impregnada de patriarcado. Por lo tanto, solo se valoraría como tal aquellas agresiones, tanto físicas como psicológicas, procedentes de hombres hacia mujeres y no necesariamente dentro de una relación.

11. ¿Cuál crees que es el mayor porcentaje de mujeres afectadas por Violencia de género según el tramo de edad?

- e) Menos de 18 años.
- f) De 18 a 29 años.
- g) De 30 a 45 años.
- h) Más de 45 años.

12. Rodea con un círculo los 4 colectivos que creas que están en el ranking de mayor número de afectados/as por la dominación del hombre en una sociedad patriarcal.

- d) Mujeres.
- e) Hombres.
- f) Artistas.
- d) Hombres con distinta masculinidad.
- e) Animales.
- f) Medio Ambiente.
- g) Niños/as.
- h) Ancianos/as.
- i) Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB).
- j) Maestros/as.

13. Escribe los estereotipos de género que creas correspondientes en cada casilla.

Rosa - Deportes - Coches - Dependencia - Azul - Tareas domésticas - Preocupación por el físico - Ciencias - Abnegación - Informática - Moda - Poder - Cuidado familiar - Empatía - Autonomía - Agresividad.

MUJERES	HOMBRES

14. Como docente. ¿Crees que se podría introducir en la escuela la perspectiva de género como contenidos transversales en todas las asignaturas para mejorar la educación en igualdad? Si No

Si tu respuesta es afirmativa, indica un ejemplo de cómo lo harías en tus clases:

➤ **ANEXO II. (PLAN DE IGUALDAD).**

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN ANTE CASOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 20 de Junio de 2011.

- ***Características de la violencia de género.***

Se entiende por violencia de género aquella que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre estas por el hecho de serlo. Esta violencia comprende cualquier acto de violencia basada en género que tenga como consecuencia, o que tenga posibilidades de tener como consecuencia, perjuicio o sufrimiento en la salud física, sexual o psicológica de la mujer, incluyendo amenazas de dichos actos, coerción o privaciones arbitrarias de su libertad, tanto si se producen en la vida pública como privada.

En relación con el ámbito escolar, el artículo 14 de la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, dispone que las personas que ejerzan la dirección de los centros educativos y los consejos escolares adoptarán los protocolos de actuación y las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia de género dentro del ámbito escolar.

- ***Tipos de violencia de género.***

> Violencia física: cualquier acto de fuerza contra el cuerpo de la mujer, con resultado o riesgo de producir lesión física o daño, ejercida por quien sea o haya sido su cónyuge o por quien esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aun sin convivencia. Asimismo, se consideran actos de violencia física contra la mujer los ejercidos por hombres en su entorno familiar o en su entorno social y/o laboral.

> Violencia psicológica: toda conducta, verbal o no verbal, que produzca en la mujer desvalorización o sufrimiento, a través de amenazas, humillaciones o vejaciones, exigencia de obediencia o sumisión, coerción, insultos, aislamiento, culpabilización o

limitaciones de su ámbito de libertad, ejercida por quien sea o haya sido su cónyuge o por quien esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aun sin convivencia. Asimismo, tendrán la consideración de actos de violencia psicológica contra la mujer los ejercidos por hombres en su entorno familiar o en su entorno social y/o laboral.

> Violencia económica: la privación intencionada, y no justificada legalmente, de recursos para el bienestar físico o psicológico de la mujer y de sus hijas e hijos o la discriminación en la disposición de los recursos compartidos en el ámbito de la convivencia de pareja.

> Violencia sexual y abusos sexuales: cualquier acto de naturaleza sexual forzada por el agresor o no consentida por la mujer, abarcando la imposición, mediante la fuerza o con intimidación, de relaciones sexuales no consentidas, y el abuso sexual, con independencia de que el agresor guarde o no relación conyugal, de pareja, afectiva o de parentesco con la víctima.

PROTOCOLO

➤ Paso 1. Identificación y comunicación de la situación.

Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de una situación de violencia de género ejercida sobre una alumna, tiene la obligación de ponerlo en conocimiento del director o directora del centro, a través de las vías ordinarias que el centro tenga establecidas para la participación de sus miembros. En cualquier caso, el receptor o receptora de la información siempre informará al director o directora o, en su ausencia, a un miembro del equipo directivo.

➤ Paso 2. Actuaciones inmediatas.

Tras esta comunicación, se reunirá el equipo directivo con el tutor o tutora del alumnado afectado, la persona responsable de coeducación y la persona o personas responsables de la orientación en el centro, para recopilar toda la información posible sobre el presunto acto violento, analizarla y valorar la intervención que proceda. La realización de esta reunión deberá registrarse por escrito, especificando la información recogida y las actuaciones acordadas. En todos los casos en que se estime que pueda

existir una situación de violencia de género se informará del inicio del protocolo de actuación al Servicio Provincial de Inspección de Educación.

Con la finalidad de asegurar la necesaria coordinación institucional y procurar una intervención integral ante estos casos, el Servicio Provincial de Inspección de Educación informará del inicio del protocolo de actuación a los servicios especializados en materia de violencia de género.

➤ Paso 3. Medidas de urgencia.

En caso de estimarse necesario, se adoptarán las medidas afectadas y evitar las agresiones:

- Medidas para garantizar la inmediata seguridad de la alumna, así como medidas específicas de apoyo y ayuda.
- Medidas cautelares con el agresor o agresores, en caso de ser alumno o alumnos del centro, considerándose entre ellas la no asistencia al centro, si el caso lo requiere.

> Paso 4. Traslado a las familias o responsables legales del alumnado.

El tutor o tutora o la persona o personas responsables de la orientación en el centro, previo conocimiento del director o directora del centro, con la debida cautela y mediante entrevista, pondrán el caso en conocimiento de las familias o responsables legales del alumnado implicado, aportándoles información sobre la situación y sobre las medidas adoptadas.

➤ Paso 5. Traslado al resto de profesionales que atienden ala alumna víctima de violencia de género.

El director o directora, con las reservas debidas de confidencialidad, protección de la intimidad de los menores afectados y de la de sus familias o responsables legales, podrá informar de la situación al equipo docente del alumnado implicado. Si lo estima oportuno informará también a otro personal del centro y a otras instancias externas (sociales, sanitarias o judiciales, en función de la valoración inicial).

➤ Paso 6. Recogida de información de distintas fuentes.

Una vez adoptadas las oportunas medidas de urgencia, el director o directora del centro recabará la información necesaria relativa al hecho de las diversas fuentes que se relacionan a continuación:

- Recopilación de la documentación existente sobre el alumnado afectado.
- Observación sistemática de los indicadores señalados: en Observación sistemática de los indicadores señalados: en espacios comunes del centro, en clase, o en actividades complementarias y extraescolares.
- Asimismo, la dirección del centro solicitará al departamento de orientación o equipo de orientación educativa que, con la colaboración del tutor o tutora, complete la información. Esto se hará, según el caso, observando al alumnado afectado, contrastando opiniones con otros compañeros y compañeras, hablando con el alumnado afectado o entrevistando a las familias o responsables legales del alumnado. Si se estima conveniente, se completará la información con otras fuentes complementarias, tales como el personal de administración y servicios, o personal de los Servicios Sociales correspondientes.
- Una vez recogida toda la información, el director o directora del centro realizará un informe con los datos obtenidos, para lo que contrastará la información aportada por las diferentes fuentes.

En este proceso se deben considerar los siguientes aspectos:

- Garantizar la protección de los menores o las menores.
- Preservar su intimidad y la de sus familias o responsables legales.
- Actuar de manera inmediata.
- Generar un clima de confianza básica en los menores o las menores.
- Recoger todo tipo de pruebas e indicadores.
- No duplicar intervenciones y evitar dilaciones innecesarias.

> Paso 7. Aplicación de correcciones y medidas disciplinarias.

En caso de que la persona o personas agresoras sean alumnos del centro, una vez recogida y contrastada toda la información, se procederá por parte del director o directora del centro a la adopción de correcciones a las conductas contrarias a la convivencia o de medidas disciplinarias al alumnado agresor implicado, en función de lo establecido en el plan de convivencia del centro, y, en cualquier caso, de acuerdo con lo establecido en el Capítulo III del Título V de los Decretos 327/2010 y 328/2010, ambos de 13 de julio. Estas correcciones o medidas disciplinarias se registrarán según lo establecido en el artículo 12.1 de la presente Orden.

➤ Paso 8. Comunicación a la comisión de convivencia.

Sin perjuicio del principio de confidencialidad y de la obligada protección de la intimidad de los menores y las menores, y la de sus familias, el director o directora del centro trasladará el informe realizado tras la recogida de información así como, en su caso, las medidas disciplinarias aplicadas, a la comisión de convivencia del centro.

➤ Paso 9. Comunicación a la inspección educativa.

El director o directora del centro remitirá asimismo el informe al Servicio Provincial de Inspección de Educación, sin perjuicio de la comunicación inmediata del caso, tal como se establece en el Paso 2 de este protocolo.

➤ Paso 10. Medidas y actuaciones a definir.

El equipo directivo, con el asesoramiento de la persona responsable de coeducación, y la persona o personas responsables de la orientación educativa en el centro, definirá un conjunto de medidas y actuaciones para cada caso concreto de violencia de género en el ámbito educativo. Asimismo, si se considera necesario, podrá contar con el asesoramiento del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar y de la inspección educativa. Igualmente, para cualquiera de las medidas y actuaciones definidas, se podrá solicitar asesoramiento específico y apoyo profesional del centro municipal de la mujer, o del centro provincial del Instituto Andaluz de la Mujer.

Estas medidas y actuaciones se referirán a las intervenciones a realizar mediante un tratamiento individualizado, con la alumna víctima y con el alumno o alumnos agresores. Asimismo, si el caso lo requiere, se incluirán actuaciones con los compañeros y compañeras de este alumnado, y con las familias o responsables legales.

De manera complementaria, se contemplarán actuaciones específicas de sensibilización para el resto del alumnado del centro. Todo ello, sin perjuicio de que se apliquen al alumnado agresor las medidas correctivas recogidas en el plan de convivencia. Con carácter orientativo, se proponen las siguientes medidas y actuaciones para cada caso de violencia de género en el ámbito educativo:

- Actuaciones con la alumna víctima de violencia de género: actuaciones de apoyo y protección expresa e indirecta, actividades de educación emocional y estrategias de atención y apoyo social, intervención individualizada por la persona orientadora para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, autoestima y asertividad y derivación, si procede, a servicios de la Consejería competente en materia de protección de menores.

- Actuaciones con el alumno o alumnos agresores: aplicación de las correcciones y medidas disciplinarias correspondientes estipuladas en el plan de convivencia, actuaciones educativas en el aula de convivencia del centro, en su caso, o programas y estrategias específicos de modificación de conducta y ayuda personal, y derivación, si procede, a servicios de la Consejería competente en materia de protección de menores.

- Actuaciones con los compañeros y compañeras del alumnado implicado: actuaciones de desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, emocionales y de empatía, campañas de sensibilización para la igualdad de género y de prevención y rechazo de la violencia, así como programas de mediación y de ayuda entre iguales.

- Actuaciones con las familias: orientaciones sobre cómo ayudar a sus hijos o hijas. En el caso de la víctima, orientaciones sobre cómo abordar el hecho en el ámbito familiar e información sobre posibles apoyos externos y recursos institucionales disponibles para recibir ayuda psicológica y asesoramiento jurídico. En el caso del alumnado agresor, orientaciones sobre cómo educar para prevenir, evitar y rechazar todo tipo de violencia y, en especial, la violencia de género, e información sobre programas y actuaciones para la modificación de conductas y actitudes relacionadas con la violencia de género.

- Actuaciones con el profesorado y el personal de administración y servicios: orientaciones sobre cómo intervenir ante una situación de violencia de género y cómo desarrollar acciones de sensibilización, prevención y rechazo de la violencia, así como actividades de formación específica. La dirección del centro se responsabilizará de que se lleven a cabo las actuaciones y las medidas previstas, informando periódicamente a la comisión de convivencia, a las familias o responsables legales del alumnado, y al inspector o inspectora de referencia, del grado del cumplimiento de las mismas y de la situación escolar del alumnado implicado.

> Paso 11. Comunicación a las familias o responsables legales del alumnado.

Se informará a las familias del alumnado implicado de las medidas y actuaciones de carácter individual, así como las medidas de carácter organizativo y preventivo propuestas para el grupo, nivel y centro educativo, observando en todo momento confidencialidad absoluta en el tratamiento del caso.

➤ Paso 12. Seguimiento del caso por parte de la inspección educativa.

El inspector o inspectora de referencia realizará un seguimiento de las medidas y actuaciones. El inspector o inspectora de referencia realizará un seguimiento de las medidas y actuaciones definidas y aplicadas, así como de la situación escolar del alumnado implicado.

➤ ANEXO III. (PLAN DE IGUALDAD).

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN SOBRE IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 21 de mayo 2015

ANEXO VIII: Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz.

La identidad de género se configura a través de la vivencia íntima del propio género, incluyendo la vivencia del propio cuerpo y su sexualidad así como de la vivencia social del género en aspectos como la vestimenta, el lenguaje y otras pautas de comportamiento que se identifican con la socialización en uno u otro género. Así pues, la identidad sexual o de género se construye a lo largo de la vida, configurándose mediante el autoconcepto y por la percepción de las personas del entorno sobre la misma, y puede ser ya estable en la primera infancia. Por tanto, es esperable que en esta etapa pueda darse una identidad de género no acorde con el sexo asignado al nacer, lo que se conoce como transexualidad o identidad transgénero. Esta circunstancia puede vivirse con normalidad, de un modo no traumático o llegar a producir profundo malestar y rechazo del propio cuerpo, que pudiera derivarse en disforia de género. La realidad de las personas transexuales forma parte de la diversidad del ser humano, aunque no siempre es visibilizada, comprendida, valorada e integrada con normalidad a nivel social, debido a obstáculos de distinta naturaleza que conectan con un sistema de creencias profundamente sexistas y transfóbicas. La educación afectivo-sexual y de género debería integrar esa diversidad, configurándose como un recurso transformador e imprescindible en la transmisión de los valores de igualdad, pluralidad, diversidad y respeto. Las personas transexuales no son, sin embargo, un colectivo homogéneo ni en sus pretensiones respecto a la manifestación de su identidad en el ámbito social, ni en sus requerimientos de asistencia, por lo que no procede imponer itinerarios únicos o modelos estereotipados de identidad que puedan convertirse a su vez en vulneraciones de sus derechos.

Como reconoce la Resolución del Parlamento Europeo de 12 de septiembre de 1989, sobre la discriminación de las personas transexuales, ha de ser cada persona quien determine las características o singularidades de su identidad como ser humano. La manifestación en menores de disconformidad con su identidad de género puede suponer, en determinados casos, una situación de especial vulnerabilidad y llegar a provocar problemas de integración o de rechazo social, que en el ámbito educativo pueden desembocar en abandono o fracaso escolar, con la consiguiente repercusión negativa en el futuro personal y profesional.

Las dificultades a las que pueden enfrentarse las personas transexuales aconsejan desarrollar actuaciones que permitan atenderlas adecuadamente en el ámbito educativo, contando con sus familiares y su entorno, para conseguir su plena integración social, y evitar posibles situaciones de rechazo, discriminación o transfobia. Por todo ello, en el ámbito educativo es necesario abordar estas situaciones proporcionando información y formación a la comunidad educativa y favoreciendo el aprendizaje y la práctica de valores basados en el respeto a las diferencias y en la tolerancia a la diversidad sexual.

Principios generales de actuación.

Con el fin de proteger el ejercicio de los derechos de identidad de género del alumnado en el ámbito del sistema educativo andaluz, y de acuerdo con la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, los centros docentes tendrán en cuenta los siguientes principios generales de actuación:

a) De conformidad con la normativa vigente, los centros docentes desarrollarán los proyectos educativos y los reglamentos de organización y funcionamiento desde el principio general de respeto a la libertad y a los derechos de identidad de género del alumnado.

b) El desarrollo de la vida de los centros docentes y las actividades de los mismos, en general, se orientarán a considerar dichos centros como espacios libres de

acoso, agresión o discriminación por motivos de identidad de género o de orientación sexual.

c) Los centros docentes adoptarán cuantas medidas sean necesarias para la prevención, detección y erradicación de actitudes y prácticas que, de conformidad con la normativa vigente, manifiesten prejuicios sexistas, supongan discriminación, o estén basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier orientación sexual o identidad de género.

d) Los centros docentes realizarán actuaciones para favorecer la plena integración del alumnado menor de edad no conforme con su identidad de género, y para evitar cualquier forma de exclusión social o manifestación de violencia, acoso u hostigamiento hacia dicho alumnado o sus familias, asegurando, en su ámbito, la protección y el respeto debido a su identidad de género.

Objeto.

El presente protocolo de actuación tiene como objeto establecer orientaciones y pautas de intervención para la adecuada atención educativa del alumnado menor de edad no conforme con su identidad de género, garantizando el libre desarrollo de su personalidad y la no discriminación por motivos de identidad de género, así como facilitar procesos de inclusión, protección, sensibilización, acompañamiento y asesoramiento al alumnado, a sus familias y al profesorado. Asimismo, el presente protocolo tiene como objeto establecer actuaciones para prevenir, detectar y evitar situaciones de transfobia, exclusión, acoso escolar o violencia de género, ejercidas sobre el alumnado no conforme con su identidad de género, incluyendo la coordinación institucional, que permitan identificar sus necesidades y adoptar, en su caso, las medidas educativas adecuadas.

Comunicación e Identificación.

1. Cuando el padre, la madre o las personas representantes legales del alumno o la alumna, o el alumnado mayor de edad, comunique al centro una identidad de género que no coincida con el sexo asignado al nacer, la dirección del centro docente trasladará esta información al equipo docente y al Equipo de Orientación Educativa o

al Departamento de Orientación, según proceda, con el objeto de poder identificar sus necesidades educativas y adoptar las medidas de sensibilización e información necesarias para asegurar el respeto a su identidad de género y su plena integración en el centro docente, contando con el consentimiento expreso del padre, madre o sus representantes legales en el caso del alumnado menor de edad. En este proceso se podrá aportar al centro los informes oportunos a fin de apoyar la petición de adopción de medidas educativas específicas en relación con la identidad de género del alumno o la alumna.

2. Cuando el tutor o tutora de un grupo, o cualquier miembro del equipo docente del centro, observe que un alumno o una alumna menor de edad manifieste, de manera reiterada, actitudes de una identidad de género no coincidente con el sexo asignado al nacer, lo comunicará al equipo directivo del centro, el cual propondrá a la familia o representantes legales una entrevista con el profesorado que ejerce la tutoría, a la que podrá asistir quien ejerce la orientación educativa en el centro, en la que se informará de los hechos observados, los recursos existentes en el ámbito educativo y externos al mismo, y la posibilidad de iniciar un proceso para identificar las necesidades educativas y determinar las posibles actuaciones a desarrollar en el centro para facilitar el libre desarrollo de su personalidad, con el consentimiento expreso de su familia o representantes legales.

3. Realizada la identificación de las necesidades educativas de este alumnado, el tutor o la tutora, junto con el Equipo de Orientación Educativa o Departamento de Orientación, la trasladará a la dirección del centro e informará a la familia o representantes legales, de los resultados de la misma.

4. Si en la identificación de las necesidades educativas del alumnado se detectase algún problema o dificultad en su desarrollo personal y social, relacionado con su identidad de género, que precise de la intervención de otros recursos especializados externos al sistema educativo, se asesorará a la familia o representantes legales sobre dichos recursos, especialmente los propios del sistema de salud correspondiente. En el caso de que la familia o representantes legales decidieran hacer

uso de estos recursos, se acompañará del informe correspondiente elaborado por el Equipo de Orientación Educativa o Departamento de Orientación.

5. En los procesos de identificación y comunicación de la situación del alumno o la alumna transexual se observará en todo momento el máximo respeto a su derecho a desarrollar libremente su personalidad durante su infancia y adolescencia conforme a su identidad de género y absoluta confidencialidad en relación con el contenido de las entrevistas e informaciones aportadas.

Medidas organizativas y educativas a adoptar en el centro.

Teniendo siempre presente el interés del alumno o la alumna, escuchados los y las profesionales que se precisen para garantizarlo, y de acuerdo con el padre, la madre o representantes legales, en caso de tratarse de menores de edad, la dirección del centro procederá a establecer las siguientes medidas, que se contemplarán en todo caso en el plan de igualdad del centro:

1. Indicar a la comunidad educativa del centro que se dirija al alumno o alumna por el nombre elegido.

2. Adecuar la documentación administrativa del centro docente (listas de clase, boletín informativo de calificaciones, carnet de estudiante, etc.), a fin de tener en consideración el nombre y el género con el que se siente identificado el alumno o la alumna, de acuerdo con lo establecido en el artículo 9 y el artículo 15.2.b) de la Ley 2/2014, de 8 de julio. Todo ello sin perjuicio de que en el expediente oficial del alumno o la alumna, y hasta que legalmente proceda, se mantengan los datos de identidad registrales a efectos oficiales.

3. Garantizar, en todo caso, la libertad en el uso de la vestimenta con la que el alumno o la alumna se sientan identificados, de acuerdo con lo establecido en el artículo 15.2.a) de la Ley 2/2014, de 8 de julio. Si en el centro existe la obligatoriedad de vestir un uniforme diferenciado por sexos, se reconocerá el derecho del alumno o la alumna a vestir con ropas o uniforme acordes a la identidad de género manifestada.

4. De acuerdo con el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, se evitará realizar en el centro actividades diferenciadas por sexo. Si en alguna ocasión

estuviese justificada esta diferenciación, el profesorado tendrá en consideración el género con el que la alumna o el alumno se siente identificado.

5. Se garantizará que el alumnado transexual tenga acceso a los aseos y vestuarios que le corresponda de acuerdo con su identidad de género.

Actuaciones de sensibilización, asesoramiento y formación dirigidas a la comunidad educativa.

Con carácter orientativo y en función de las necesidades detectadas, se proponen las siguientes actuaciones dirigidas a la comunidad educativa:

1. Actuaciones de información y sensibilización sobre diversidad sexual y de género dirigidas al alumnado, con especial atención al reconocimiento y normalización de la realidad transexual, incluyendo actividades de autoconocimiento, conocimiento mutuo, empatía, aprecio y comunicación para favorecer la cohesión del grupo.

2. Actuaciones formativas dirigidas a los equipos directivos, orientadores y orientadoras, y equipos docentes, persona coordinadora de las medidas de promoción de la igualdad y la coeducación, a través de los Centros del Profesorado, relacionadas con la diversidad sexual, haciendo especial hincapié en el conocimiento de la realidad transexual.

3. Actuaciones de sensibilización, información y asesoramiento dirigidas a las familias y las asociaciones de madres y padres de los centros, relacionadas con la diversidad de género y sexual, el desarrollo evolutivo en la infancia y la adolescencia, estilos educativos, etc. Para el desarrollo de estas actuaciones el centro docente podrá contar con las asesorías de los Centros del Profesorado, Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar, con las personas responsables de la orientación en los centros docentes, las personas que coordinan los planes de convivencia y las personas coordinadoras de coeducación en los centros, Inspección Educativa y otras instituciones, asociaciones y entidades colaboradoras.

Medidas de prevención, detección e intervención ante posibles casos de discriminación, acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil por identidad de género.

1. Establecer las medidas necesarias, recogidas en el plan de convivencia del centro, para prevenir e intervenir ante las conductas de discriminación, exclusión, agresión, hostigamiento o de posible acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil que pudieran producirse, activando en su caso los protocolos contemplados en la orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, todo ello sin perjuicio de las medidas correctoras que procedan ante conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, especialmente cuando esté presente un componente sexual, homóforo o de identidad de género.

2. Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de una situación de acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil sobre algún alumno o alumna, por identidad de género, conforme a lo establecido en los protocolos antes citados, tiene la obligación de comunicarlo a un profesor o profesora, al tutor o tutora, a la persona responsable de la orientación en el centro o al equipo directivo, según el caso y miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de la situación. En cualquier caso, el receptor o receptora de la información siempre informará al director o directora o, en su ausencia, a un miembro del equipo directivo.

3. En aquellos casos en los que, a causa de la actitud del padre, la madre o el entorno familiar hacia la identidad de género del alumno o alumna, se detecte alguno de los indicadores de maltrato recogidos en la hoja de detección y notificación del Sistema de Información sobre el Maltrato Infantil de Andalucía (SIMIA), se procederá a su cumplimentación y tramitación de acuerdo a lo establecido en el Decreto 3/2004, de 7 de enero, por el que se establece el sistema de información sobre maltrato infantil de Andalucía.

4. En todos los casos en que se estime que pueda existir una situación de acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil por identidad de género, la dirección del centro docente remitirá el informe correspondiente al Servicio Provincial de

Inspección de Educación, sin perjuicio de la comunicación inmediata del caso que proceda, tal como se establece en los protocolos correspondientes contemplados en la Orden de 20 de junio de 2011. Coordinación entre Administraciones e Instituciones. La Consejería competente en materia de educación promoverá y establecerá procedimientos de coordinación de actuaciones y recursos con otras Administraciones y, específicamente, con la Consejería competente en materia de igualdad, salud y políticas sociales orientadas a la prevención, detección e intervención ante situaciones de vulnerabilidad que supongan riesgo o amenaza para el desarrollo integral del alumnado transexual. Asimismo, la Consejería competente en materia de educación podrá promover y establecer colaboraciones con otras entidades públicas o privadas relacionadas con la protección de los derechos de identidad de género, así como con asociaciones, federaciones y confederaciones de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, en materia de asesoramiento y apoyo al alumnado transexual, a sus familias o representantes legales y a la comunidad educativa.

➤ ANEXO IV. (PLAN DE IGUALDAD).

El aprendizaje del género: educación y formación de identidades

(Autora: Cónsol Aguilar Ródenas)

Temario

1. EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES SOCIALES: EL LENGUAJE DE LA POSIBILIDAD Y EL APRENDIZAJE DIALÓGICO
2. LA EDUCACIÓN Y EL PAPEL DEL GÉNERO EN LA PRODUCCIÓN DE DESIGUALDAD
3. LA TEORÍA EDUCATIVA FEMINISTA OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA
4. OTROS ENFOQUES: DE LOS ESTUDIOS CULTURALES AL FEMINISMO DIALÓGICO
5. GÉNERO, INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN DE IDENTIDADES
6. BIBLIOGRAFÍA

1. Educación y transformaciones sociales: el lenguaje de la posibilidad y el aprendizaje dialógico

Beane y Appel (1997) destacan que las escuelas democráticas, y obviamente debemos considerar cualquier nivel del sistema educativo, no se producen por casualidad. La defensa de la democracia en el sistema escolar implica dos líneas de trabajo: crear estructuras y procesos democráticos y crear un currículum que aporte experiencias democráticas al estudiantado; además, defienden, las reformas escolares deben reconocer las condiciones sociales que rodean las escuelas y combatir con

ellas para tener efectos duraderos en la vida del estudiantado, el profesorado y las comunidades a las que las escuelas atienden. Esto, recuerdan, incluye el consentimiento informado de las personas, el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los y de las que tienen distinta opinión a que se escuche su voz para contrarrestar el currículum oculto mediante el cual las personas aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor. E implica conflicto y debate puesto que "la posibilidad de escuchar una gran variedad de opiniones y voces se ve a menudo como una amenaza para la cultura dominante, en especial debido a que algunas de estas voces ofrecen interpretaciones de las cuestiones y los acontecimientos completamente distintos de las que se enseñan de manera tradicional en la escuela" (Bean-Appel, 1997:36).

Así mismo Connell defiende que la desigual distribución de la educación entre las clases sociales guarda relación con las diferencias entre familias de clase trabajadora y clase dirigente, simplemente porque tienen relaciones diferentes con un determinado currículum. Y resalta una conclusión política básica (1997:28): "La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que *no se pueden* neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Este "bien" significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará (o acarreará) a cada uno cosas diferentes. (...) la justicia distributiva es una forma *incompleta* de entender las cuestiones educativas".

También destaca que los efectos sociales del currículum deben analizarse como la producción histórica de más o menos igualdad a lo largo del tiempo. Y considera esencial la consideración dentro de un mismo proceso histórico de los criterios de contrahegemonía y ciudadanía participativa. Por tanto subraya (Connell, 1997:69): "ocuparse del conflicto entre ellos es una cuestión de elaborar juicios estratégicos sobre cómo favorecer la

igualdad. El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo".

Giroux defiende (2001:42) que para crecer en la democracia el estudiantado debe poder reconocer la diversidad cultural y política y rechazar la exclusión cultural entendiendo la importancia de las diferencias "no como simples marcadores rígidos de identidad, sino como diferencias marcadas por relaciones desiguales de poder, puntos de divergencia e historias, experiencias y posibilidades cambiantes. La diferencia cuestiona la dinámica central del poder, abriendo al mismo tiempo un espacio de traducción y las condiciones para intentar renegociar y poner en entredicho las ideologías y los mecanismos de poder que sitúan a algunos sujetos en una posición privilegiada, al mismo tiempo que niegan la capacidad social del sujeto social a otros (...) Una de las funciones más importantes de una cultura democrática vibrante es proporcionar los recursos institucionales y simbólicos que tanto jóvenes como adultos necesitan para desarrollar su capacidad para pensar de forma crítica, participar en las relaciones de poder y en las decisiones políticas que afectan a sus vidas y transformar las desigualdades raciales, sociales y económicas que impiden el desarrollo de relaciones sociales democráticas".

Gloria Arenas, recoge diversas investigaciones que evidencian que, además, la niñas con menos recursos económicos tienen una doble discriminación (2006:158- 159): "las niñas pobres son discriminadas en algunas áreas del aprendizaje como resultado de las suposiciones que se hacen en la escuela de sus intereses y aspiraciones para sus carreras futuras. Las niñas son doblemente pobres, ya que experimentan, además, la dominación y acoso de los chicos.

Tenemos suficientes evidencias para pensar que la escuela crea y fomenta la separación, la discriminación y la opresión de las mujeres desde los primeros niveles del sistema educativo. Se puede decir que las prácticas que se dan en las escuelas pueden contribuir a la diferente creación de

éxitos, logros y autoestima entre los sexos, así como preparar a las niñas para un estilo de vida diferente al de los niños.

Queda claro que las niñas no consiguen un "trato justo" en la gran mayoría de las escuelas y que su experiencia es un verdadero fracaso para fomentar y desarrollar al máximo su potencial intelectual y humano con respecto a la igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo, y para superar el lastre histórico de la educación femenina".

Obviamente un cambio social que contemple estos aspectos debe incluir la transformación de las desigualdades sociales. En el campo de la vanguardia educativa no debemos olvidar al aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico defendido por el CREA: engloba y supera al significativo, aportando elementos para la superación de las desigualdades educativas. A diferencia de las habilidades académicas o prácticas "las habilidades comunicativas se aprenden a través de una relación entre iguales cuyo objetivo es entenderse, actuar en el entorno entre iguales y resolver cooperativamente una situación problemática (...) El uso de estas habilidades comunicativas tiene como consecuencia el aprendizaje dialógico, esto es el resultado de las interacciones que produce el diálogo, igualitario, entre iguales, para llegar a consensos con pretensiones de validez" (Elboj, Valls y Fort, 2000:134).

También se defiende que la educación en la sociedad informacional implica que el uso de las habilidades comunicativas facilite la participación crítica y reflexiva en la transformación de la sociedad superando la desigualdad que genera el reconocimiento de unas determinadas habilidades y la exclusión de aquellas personas que no tienen acceso al procesamiento de la información y, por tanto, se sienten limitadas académicamente, y conforman una autopercepción negativa, infravalorándose, produciéndose una imposibilidad de actuación en la dinámica social (Flecha y Tortajada, 1999:22).

Este último punto, el aprendizaje dialógico defendido por el CREA se basa en los siguientes conceptos (Cfr.: Flecha y Tortajada, 1999:22-23 y Elboj, Valls y Fort, 2000:134-135):

- 1) El diálogo igualitario: las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos, no del papel social o la cultura hegemónica y en busca de un consenso entre todos. No se establece ninguna relación autoritaria o jerárquica en la que el profesor -a deciden lo que es necesario aprender y marque tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje. Señala Flecha (1997:82-83): "Este proceso contribuye a superar todo tipo de muros antidialógicos. Los sociales porque ni profesorado ni institución buscan poder. Los culturales porque todos son considerados como creadores de significados y sus interpretaciones valoradas por quienes tienen más nivel académico. Los personales porque se sienten potenciados por sus propias historias".
- 2) La inteligencia cultural: es decir, el uso de las habilidades comunicativas como instrumento para resolver situaciones que una persona en solitario no sería capaz de solucionar. La inteligencia cultural se desarrolla en los diversos entornos sociales de cada participante, que aporta a los demás sus modos de solución de problemas. Contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana.
- 3) La transformación: el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Se basa en la premisa de Freire de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. Defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo.
- 4) La dimensión instrumental: el aprendizaje se basa no en la reproducción jerárquica o la competitividad sino a través del diálogo, la creación de expectativas positivas y la selección dialogada de lo que se quiere y cómo se quiere aprender.
- 5) La creación de sentido: implica el desarrollo de la autonomía, el compromiso y la responsabilidad con uno mismo-a para orientar la propia existencia alrededor del proyecto de vida que se elige. Con la creación de sentido se amplía a la esfera de decisión más personal la capacidad de transformación que implica el aprendizaje dialógico.
- 6) La solidaridad: la comunidad basada en el aprendizaje dialógico se

constituye como un espacio solidario creado por las aportaciones de todos y de todas, hechas no en función del estatus cultural sino del interés común. Supone una lucha contra la exclusión derivada de la dualización social.

7) La igualdad de diferencias: es contraria a la adaptación de la diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en muchas ocasiones, mayores desigualdades.

Aubert, A.- Flecha, A.- García, C.- Flecha, R.- Racionero, S. (2008:167) evidencian:

“No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en *diálogos* que son *igualitarios*, en interacciones en las que se reconoce la *inteligencia cultural* en todas las personas y que están orientadas a la *transformación* de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el *aprendizaje instrumental*, favorecen la *creación de sentido* personal y social, están guiadas por *principios solidarios* y en las que la *igualdad* y la *diferencia* son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”.

Recordemos que desde el aprendizaje dialógico se defiende el diálogo igualitario frente al jerárquico, se convence a través de los argumentos y no mediante los argumentos de la fuerza. Como destacan desde el CREA (Aubert, A.- Flecha, A.- García, C.- Flecha, R.- Racionero, S.(2008:124-125) siguiendo a Paulo Freire:

“Las educadoras y los educadores, para promover en las y los educandos un aprendizaje liberador, creador de cultura y crítico con el mundo, tienen que crear un clima dialógico. (...) El

objetivo de la acción dialógica es siempre desvelar la verdad interaccionando con las otras personas y con el mundo. En su teoría de la acción dialógica, Freire distingue entre acciones dialógicas, es decir, acciones que promueven el entendimiento, la creación cultural y la liberación, y acciones antidialógicas, esto son acciones que niegan la posibilidad del diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder”.

También debemos tener en cuenta que en la política educativa debería integrarse el principio de igualdad como señala la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (BPOE, 71,3/3/2007 p. 12616), Art.25 punto a, Art.24 a y b (libros de texto y material educativo), y en relación a la formación inicial de profesorado el Art 24 c señala la necesidad de “ la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado”. La normativa curricular también lo contempla. Sin embargo ni esta normativa ni la existencia desde 2007 de una Ley de Igualdad efectiva entre hombres y mujeres, que subraya en su articulado la necesidad de integrar y aplicar el principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado, y las leyes de igualdad en el ámbito de las comunidades autónomas desde 2003, ha significado que, en la práctica, se haya plasmado en los currículums ni se haya concretado en la docencia. Tampoco el cuenta, en general, con la formación adecuada y necesaria en género.

Esperanza Bosch y Victoria Ferrer (2013:40-41) nos advierten, además, de un grave problema ligado al género que no debemos olvidar al hablar de educación, la necesidad de formación y compromiso. El problema lo sitúan en la universidad pero se puede extrapolar a todos los niveles del sistema educativo:” cuando este ámbito de conocimiento ha comenzado a ganar peso y prestigio es cuando han aparecido algunas personas que, autocalificándose como personas expertas, pero sin una

preparación acreditada y avaladas por aportaciones muchas veces vacías de contenido y compromiso, han tratado de situarse en esta órbita. En esta, como en casi todas las empresas es importante que se sumen cuantas más personas mejor. Pero es también importante que desarrollen su trabajo y elaboren sus aportaciones con la seriedad y rigor que requiere cualquier disciplina científica, con la formación y desde el compromiso necesario. Cualquier otra opción pondría en peligro los logros alcanzados"

2. La educación y el papel del género en la producción de desigualdad

Diversas investigaciones, complementarias en todos los casos, pueden ayudarnos a enriquecer la visión desde el género considerando su papel en la producción de la desigualdad social desde tres espacios que nos aportan tres tipos de categorías para su análisis: la teoría educativa feminista occidental contemporánea, los estudios de mujeres y los estudios culturales, destacando las nuevas categorías conceptuales de análisis histórico y político que articulan (Aguilar 2006, Aguilar 2009).

Desde la teoría feminista occidental contemporánea podemos incidir en la *categoría social* que ha sido redefinida, ampliada y enriquecida - desde las diversas concepciones de feminismo- con un doble propósito: comprender la desigualdad de género y dotar de acciones para la transformación social. Desde los estudios de mujeres el género aparece como una *categoría histórica* utilizada para cubrir la omisión de la contribución de la mujer en el discurso histórico. Y desde los estudios culturales el género se articula como una *categoría política* incluyendo dos aspectos inseparables de igual importancia: el género es un elemento que constituye las relaciones sociales de acuerdo con nuestra percepción de las diferencias de sexo y, además, es un elemento inherente a las relaciones de poder.

Carlos Lomas (2003:12) nos recuerda:

"Si estamos de acuerdo en que las identidades de género son una construcción

social a partir de las diferencias sexuales entonces cabe imaginar que no todo está prefijado de antemano en el código biológico de los sexos y que las asimetrías entre mujeres y hombres no son inevitables, por lo que en consecuencia es posible impulsar los cambios y las transformaciones en las maneras de ser mujeres y de ser hombres que eviten las desigualdades socioculturales entre uno y otro sexo.

No existe una esencia natural de lo femenino y de lo masculino, sino un mosaico cultural de identidades femeninas y masculinas- heterogéneas y en ocasiones antagónicas- adscritas a uno u otro sexo. Dicho de otra manera: no existe una manera única y excluyente de ser mujer y de ser hombre, sino mil y una manera diversas de ser mujeres y de ser hombres en nuestras sociedades en función no sólo del sexo de las personas, sino también de su grupo social, de su edad, de su ideología, de su *capital cultural*, de su estatus socioeconómico, de su orientación sexual, de sus estilos de vida, en definitiva, de sus maneras de entender (y de hacer) el mundo y de la naturaleza de las relaciones que establecen con los demás seres humanos".

Y Henry Giroux (2003:35) nos recuerda un punto fundamental:

"la cuestión sobre lo que enseñan los educadores es inseparable de lo que significa invertir en la vida pública, situarse uno mismo y a los estudiantes que están a nuestro cargo en un diálogo público. En este razonamiento está implícito el supuesto de que las responsabilidades de los educadores no pueden separarse de las consecuencias del saber que producen , las relaciones sociales que justifican y las ideologías que divulgan (...) El trabajo educativo es, al mismo tiempo, inseparable de la política cultural y participante en ella porque, en el ámbito de la cultura, se forjan las identidades, se activan los derechos ciudadanos y se desarrollan las posibilidades de traducir actos de interpretación en formas de intervención".

Giroux (1999:173-180) argumenta que la educación produce, además de conocimiento, sujetos políticos. Por tanto el profesorado debe ofrecer prácticas al estudiantado, favoreciendo contextos dialógicos, que le den la

oportunidad de leer el mundo de manera diferente, para pensar de nuevo sus experiencias en términos que nombren las relaciones de opresión y ofrezcan también maneras de superarlas oponiendo resistencias al abuso del poder y del privilegio, desde un discurso que incorpore la diferencia para comprender como se construyen las identidades y subjetividades del estudiantado desde múltiples y contradictorias maneras, desde diferentes formaciones sociales a históricas, y en las luchas públicas, desde el feminismo podemos señalar la crítica al patriarcado o la búsqueda de la construcción de nuevas formas de identidad y de relaciones sociales..

Centrando el concepto de género Carlos Lomas y Amparo Tusón (2001:9) lo definen como "el conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos asociados al sexo de las personas" y subrayan "En lingüística el concepto de *género* tiene un significado restringido a su cualidad de sistema de clasificación gramatical de las palabras que se manifiesta en la concordancia. Sin embargo, en el ámbito de la investigación sobre las identidades masculinas y femeninas, el género es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer)". Voy a intentar, a grandes rasgos, dar una visión del estado de la cuestión desde los diversos espacios de la investigación que conforman, actualmente, el género; investigaciones ligadas a la práctica, en muchos casos complementarias, que pueden enriquecer y animar el debate en torno al género en relación con nuestro trabajo cotidiano, considerando su papel en la producción de la desigualdad social.

Así intentaré reflexionar desde el feminismo educativo, desde los estudios de las mujeres y desde los estudios culturales y, desde esta última perspectiva ligando con la pedagogía crítica radical. Para empezar recordemos las palabras de Paulo Freire (2001:49): "me gusta ser persona porque cambiar el mundo es tan difícil como posible". También defendía (2001:91) que si queremos un mundo mejor, debemos participar en su proceso de creación; un proceso de lucha profundamente anclado en la

ética, de lucha contra cualquier tipo de violencia, contra cualquier tipo de discriminación.

Entre otras opiniones Santos Guerra (1996:6-11) destaca que una manera de configurar el género se basa en las expectativas que el profesorado siente y manifiesta en relación a los sexos, y que las niñas se encuentran dominadas por una dinámica discriminatoria, puesto que deben comportarse de una manera especial en relación a la manera en que se comportan los niños. Las diferencias de género, afirma, funcionan en el aprendizaje de acomodarse a la cultura imperante en la escuela. Nos encontramos todavía en la escuela mixta: las discriminaciones han cambiado de forma, no de contenido. También resalta que la escuela es una organización ritualizada: en su cultura se instalan muchas formas de actuación que la rutina convierte en ritos. Además el discurso teórico del profesorado entra en contradicción, a veces, con nuestras prácticas cotidianas.

Debbie Epstein y Richard Johnson en su investigación de cómo la escuela está asociada a la cultura sexual subrayan que la institución escolar es un lugar en donde se desarrollan actividades cotidianas y, por lo tanto, es un lugar en donde se desarrolla, se practica y se elabora de forma activa la identidad sexual; los alumnos y las alumnas se "escolarizan" como seres sexuales y de género diverso y, también el profesorado. Y destacan (2000:14):" la identidad sexual y otras identidades sociales, así como las diversas formas de vida, se producen en relación con las ofertas culturales y las condiciones institucionales de la escuela. La producción de la identidad que se basa en la escuela nunca es definitiva, ni puede abarcar toda la vida (ni siquiera la sexual), pero también es verdad que puede producir en los individuos consecuencias duraderas y de efectos múltiples".

¿Qué concepto de género?

Desde la opción crítica educativa es imprescindible incluir el papel del

género en la producción de la desigualdad. Siguiendo a Tomaz Tadeu da Silva la perspectiva de este estudio incluye un giro epistemológico (2001:115): "Dependiendo de dónde estoy socialmente, conozco ciertas cosas y no otras. No se trata simplemente de una cuestión de acceso, sino de perspectiva (...) la epistemología no es nunca neutra, sino que refleja la experiencia de quien conoce. Sólo en una concepción que separe *quien* conoce de *aquello* que es conocido puede concebirse un conocimiento objetivamente neutro".

Y los y las enseñantes somos conscientes de que ninguna opción educativa es neutral, porque siempre implica intereses de poder, políticos y éticos.

También nos recuerda que la introducción del concepto de género en la teoría feminista evidencia el carácter relacional de las relaciones entre los sexos y puntualiza que ninguna perspectiva que quiera ser "crítica" o postcrítica puede pasar por alto las conexiones entre conocimiento, identidad de género y poder. Así señala (Tadeu da Silva, 2001:115):

"Un término relacional ayuda a desplazar el foco del análisis: no son simplemente las mujeres las que son vistas como un problema, sino principalmente los hombres en la medida en que están situados en el polo de poder de la relación. Aunque tenga su origen en el campo de los estudios de las mujeres, "el análisis de género" no es sinónimo del "estudio de las mujeres". Esta comprensión ha contribuido a un crecimiento significativo en los estudios que tratan la cuestión de la masculinidad (...) ¿Cómo ciertas características sociales, que pueden considerarse indeseables desde el punto de vista de una sociedad justa e igualitaria, como la violencia y los impulsos de dominio y control, están ligadas a la formación de la masculinidad?".

Recordemos así mismo, siguiendo a Sandra Acker la relación entre los conceptos de educación, género y teoría feminista (1995:63-64) (Cfr.: Aguilar 2009):

"Cuando digo "teoría" me refiero a la construcción de conjuntos de argumentos interrelacionados sobre cómo funciona algún aspecto del mundo. Las definiciones tradicionales de los manuales insisten en que

las teorías conducen a hipótesis verificables. Me gustaría usar el término teoría en su acepción más amplia, para referirme a perspectivas que guían la investigación hacia respuestas ante una serie de preguntas y dilemas centrales sobre el sexo y el género. Las estructuras teóricas feministas hablan, sobre todo, acerca de la cuestión de la subordinación de las mujeres a los hombres: cómo surgió, cómo y por qué se perpetúa, cómo podría cambiarse y (a veces) cómo sería la vida sin ella. Las teorías a medio camino pueden resultar menos dramáticas y considerar aspectos de las relaciones de género con sectores específicos de la vida social, tales como la educación, la familia o la política. Las teorías feministas tienen un doble propósito, como guías para la comprensión de la desigualdad de género y como guías para la acción. Hay desacuerdos entre las mismas teóricas sobre quién puede ser considerado feminista y sobre cómo conseguir el cambio social".

3. La teoría educativa feminista occidental contemporánea

A partir de las diversas investigaciones, podemos hablar de grandes *grupos de feminismo educativo*, que Acker (1995) puntualiza (en relación a los tres primeros casos) como feminismo occidental contemporáneo):

a) el feminismo liberal: lucha por tener acceso a las formas masculinas de educación de categoría superior. Sin embargo no se tiene en cuenta a las mujeres como mujeres sino como individuos equiparables al hombre. En general defiende que las diferencias sexuales (biológicas) son diferencias de género (culturales). También se le acusa de elitista ya que aunque algunas mujeres (pocas) se unen al rango de los poderosos las estructuras de opresión no varían. Temas básicos: 1) igualdad de oportunidades, 2) socialización y estereotipos de sexo y 3) discriminación, derechos, justicia e igualdad.

b) el socialista: trata de mostrar las diferencias significativas en las relaciones de las mujeres de la clase trabajadora y las de la clase media con las economías capitalistas.

Entre las críticas que se le hacen se incluye el interés de las feministas

socialistas por hacer alianzas con los hombres en las que los intereses de las mujeres son subordinados.

Temas: 1) el conocimiento práctico en relación a la posición laboral y su remuneración, 2) las relaciones entre la escuela y la maternidad, 3) estudio de las culturas de las chicas, 4) informes sobre reproducción cultural.

c) el radical: la estrategia educativa consiste en "revaluar" lo femenino, entendiendo este hecho como una manera de privilegiar las ideas femeninas de humanidad, la finalidad: eliminar el dominio masculino y las estructuras patriarcales.

Temas: 1) el monopolio de la cultura y el conocimiento por parte de los hombres, 2) las normas prácticas de la vida diaria en las instituciones educativas.

d) el feminismo posmoderno: se defiende que la memoria histórica no es un proceso lineal. Por tanto el conocimiento histórico pretende recuperar el poder y la identidad de los grupos subordinados. Se defiende que la razón es plural y parcial, que no existe una experiencia universal (narrativas según los contextos de las vidas de los pueblos, comunidades y culturas) pero se acepta la importancia de metanarrativas (suponen un importante papel teórico para interrelacionar sistemas sociales, políticos y globales más amplios). Y se opone al fundamentalismo, puesto que la subjetividad es contradictoria y construida por múltiples estratos. Realiza un necesario correctivo a la tendencia de eclipsar lo político y lo ético en favor de temas que se centran en intereses epistemológicos y estéticos.

Las perspectivas educativas feministas cambian en el tiempo, según el enfoque de la complejidad de las identidades, experiencias, culturas y posiciones sociales de las mujeres.

Dentro de las últimas perspectivas (Arnot, 1995) se subraya la necesidad de reconocer las diversas formas de representar a las mujeres en los diversos discursos, así como el carácter fundamental de las relaciones maternas en la reestructuración de la conciencia política y el establecimiento de un marco de referencia: "el feminismo social"

(Elhstain,1981).

Las escuelas deberían cambiar los valores más violentos, competitivos y militaristas de las sociedades democráticas liberales, resaltando los valores y la ética femeninos, es decir, el currículum resaltaría la importancia de la subjetividad, la imaginación, la estética i la emoción, la comunicación i la colaboración en lugar de estilos de debate conflictivos y combativos. La clave estaría en un nuevo orden social basado en las relaciones madre/hijos-as dentro de la familia. Consecuentemente se produciría una democratización de la educación, mediante la cooperación, la colaboración y el apoyo mutuo como aspectos fundamentales del aprendizaje.

e) Así podemos añadir a la clasificación de Acker **el feminismo dialógico**, conceptualizado por Lidia Puigvert que explica así su concepción del feminismo (Puigvert, 2006:9-99): " El feminismo es un pensamiento, un proyecto social, una alternativa, una manera distinta de ver el mundo. El feminismo va más allá de la simple constatación de las desigualdades y de la necesidad de permitir el acceso al poder. Deshacer los sistemas que perpetúan el miedo a la diferencia, que atizan el odio de las diferencias y justifican la violencia; denunciar los sistemas que generan la exclusión y aumentan la dominación, estos son los motivos que nos animan.(...) El feminismo hasta la actualidad(,...) ha promovido muchos cambios sociales, ningún teórico ni teórica cuestiona que como movimiento ha sido el motor de cambio del siglo XXI (...) Aunque existen ya feministas de otros países y culturas que reclaman igualdad en los espacios feministas, incluso en sus discursos, todavía está poco presente la incorporación de aquellas mujeres que, siendo de sus mismas culturas, siguen estando silenciadas por su nivel educativo. Algunos de estos colectivos de mujeres se denominan ellas mismas como las "otras mujeres", y se definen como la mayoría de mujeres que no tienen titulación universitaria; mujeres de diferentes culturas, niveles académicos, edades y experiencias. Son estas "otras mujeres" las que nos están planteando al feminismo del siglo XX modificar los criterios y las pautas desde los cuales hemos acabado decidiendo

el rumbo de las luchas feministas".

El feminismo dialógico se posiciona desde la teoría crítica y desde la lucha por el trato de la igualdad entre las diferencias, especialmente la igualdad entre todas las mujeres, incluyendo aquellas otras mujeres que tradicionalmente, en general, no ha incluido el movimiento feminista: la voz y la presencia de las mujeres con poca formación académica y menos oportunidades en la sociedad (Casamitjana, Puigvert, Soler y Tortajada, 2000: 124-125). Además señalan que estas mujeres sufren una triple exclusión: de género, de etnia y de nivel académico y señalan " Son mujeres que quedan en segundo plano como consecuencia, entre otras, de una desigualdad de oportunidades y resultados para acceder a la educación y para obtener titulaciones académicas" (Arrufat, Costa, Flecha, Redondo y Vallès: 2003) (Cfr.: Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2001 y Puigvert, 2001).

Este grupo destaca (Soler, Flecha, Serrano, Costa: 2002): "El feminismo dialógico es un enfoque teórico que supera el feminismo de la igualdad y el de la diferencia y que se construye a partir de la pluralidad de voces de todas las mujeres que deciden, mediante el diálogo igualitario qué quieren y cómo lo quieren".

También Carmen Elboj y Ainhoa Flecha evidencian (2002:161-162):

"En la actualidad el movimiento feminista sigue jugando un papel fundamental para conseguir una sociedad más igualitaria y más democrática, aunque debe dar un paso más y superar el elitismo académico que le ha caracterizado hasta la actualidad. El feminismo dialógico es la apuesta por un feminismo universal y la lucha por la igualdad de oportunidades de todas las mujeres respetando las diferentes identidades y experiencias.

La propuesta del feminismo dialógico es fruto del trabajo conjunto entre mujeres académicas y no académicas.(...) Las reivindicaciones de las mujeres sin título universitario son precisamente las que nos muestran que el feminismo no pertenece a una elite académica sino que es responsabilidad de todas las mujeres. El camino a recorrer es

largo, puesto que la mayoría de las mujeres es excluida del discurso público por parte de la minoría que tiene título universitario, que no sólo lo hegemoniza sino que también lo monopoliza. Esa minoría exige una determinada cuota a la paridad entre hombres o mujeres en los cargos públicos o en la mesa de un congreso pero no se da cuenta de que la participación de las mujeres no universitarias en esos mismos marcos es usualmente igual al 0%. Cuando reivindican la igualdad salarial habitualmente piensan en referencia a sus colegas hombres, pero no en las mujeres que ellas mismas tienen en sus casas haciendo la limpieza".

Desde el feminismo ligado a la educación democrática se señala la necesidad de una plena participación de la mujer en la vida pública. Así es necesario:

- a) abordar la resistencia de las divisiones sexuales de la economía.
- b) otorgar a todas las mujeres plenos derechos como ciudadanas.

Ana González y Carlos Lomás (2002:7-10) subrayan que hay que compensar las asimetrías de género para evitar que la desigualdad sociocultural que se construye a partir de las diferencias sexuales ayude a la opresión y la discriminación de las personas. Y señalan que la escuela es un reflejo de la sociedad que la crea y la recrea y de la sociedad donde se inserta. En la escuela mixta el orden simbólico, afirman, es masculino y, a menudo, se ocultan y menosprecian los deseos, los saberes y las formas de vida asociados a las niñas, las adolescentes y las mujeres. Recordemos que tan solo hace 70 años que se ha conseguido el derecho al voto en el estado y que la involución es posible. Recordemos, además, que hasta el año 75 la mujer del estado español estaba incapacitada para firmar contratos, que el código civil la equiparaba con los niños y los locos, y que su marido era siempre su tutor. Sin embargo, por el contrario, y sin ninguna lógica con lo que acabamos de señalar, el Código Penal la consideraba responsable de sus actos.

Anna Freixas i Alfonso Luque defienden que no es suficiente coeducar desde la igualdad, porque la situación de partida es muy desventajosa

para las mujeres. El debate sobre la escuela coeducativa o la separación por sexos reaviva el necesario debate sobre la inercia de la desigualdad, y debería permitir avanzar hacia planteamientos más equilibrados sobre la base de la diferencia, hacia una cultura escolar que promueva el desarrollo integral de chicas y chicos, superando las jerarquías de género y transformando la actual escuela mixta en una auténtica escuela coeducativa, y señalan (Freixas-Luque, 1998:54):

"No se trata de valorar sólo los aspectos positivos o negativos de la cultura femenina o la masculina, sino de ver qué cualidades y qué valores son positivos para la niñas y el niño, en la medida en que se les permitan dejar de ser seres incompletos, para ser personas en un sentido global. La socialización tradicional, tanto en la familia como en la escuela, fomenta unos modelos de interrelación personal que perjudican a la niña porque es situada en una posición de dependencia y sumisión. Estos modelos socioculturales también perjudican a los niños porque los obligan a desenvolverse en unos márgenes de escasa tolerancia hacia las conductas expresivas y nutrientes. El sexismo, pues, afecta a ambos sexos, ya que les impide desarrollar un conjunto de posibilidades que, en su origen, no son exclusivas de ningún sexo. Las ideas estereotipadas acerca de los atributos de unos y otras son poco reales y, como hemos dicho, limitan el desarrollo integral de las personas. Resultan especialmente opresivos en una época de rápidos cambios sociales en la que la vida exige una visión flexible de las capacidades y conductas de la persona".

Amparo Tomé destaca que desde las investigaciones realizadas sobre género y educación tenemos conocimientos sobre cómo se producen y reproducen los géneros en la escuela mixta, las formas y los espacios donde se reproduce el sexismo en los centros escolares. Y afirma (2001:11):

"el sexismo es un problema educativo doble: se trata de un problema de desigualdad social, ya que un grupo social, las niñas, ven limitadas sus oportunidades de acceso a determinadas funciones sociales. Y, asimismo, el sexismo es un problema de jerarquía cultural, ya que la

sociedad y la escuela priorizan los valores asociados a la masculinidad e ignora, silencia o descalifica aquellos relativos a la feminidad.

Por lo tanto el sexismo es una forma de discriminación cultural., La escuela tiende a normalizar unos valores y formas que considera únicos y universales y no tiene mecanismos para incorporar otras formas culturales que se consideran inferiores o dominadas. Es un hecho bastante común que la escuela encuentre parecidas dificultades al incorporar y hacer visible en el currículum explícito y oculto la diversidad cultural ètnica con la que empiezan a encontrarse la mayoría de los centros educativos públicos hoy en día".

Así destaca algunos aspectos de la cultura escolar que inciden sobre las posibilidades y límites del cambio (Tomé, 2001:12-13):

1) la *ideología de género*: cada centro escolar, de forma explícita o implícitamente, educa a partir de un sistema cultural donde los géneros adquieren un significado local (pensemos, por ejemplo, en una cosa tan simple como las circulares a los padres y madres).

2) la *inercia institucional*: la resistencia al cambio, a la modificación de algunas prácticas escolares que se han mantenido a través del tiempo y se han reforzado de forma inconsciente, constituyen la identidad escolar. Cualquier cambio que afecte a estas prácticas es problemático (pensemos, por ejemplo, en materiales escolares obsoletos en los que se continua haciendo un discurso sexista en los dossentidos).

Como oportunidades de cambio, y recordemos que el cambio siempre tiene que ser voluntario, señala:

1) *cambios en la conciencia*: el profesorado es un agente de transmisión cultural. El cambio afecta a las creencias antes que a la práctica, hay que plantear:¿ qué sentido otorga el profesorado a sus cambios en la práctica?

2) un *cambio del análisis de la proyección de la desigualdad cultural al análisis de la producción de la desigualdad social*. Hay que observar, analizar y comprender para desarrollar una conciencia colectiva. Hay que analizar en primer lugar el sexismo que se da al margen de las decisiones

y acciones del profesorado (libros de texto, materiales producidos por el estudiantado, circulares institucionales...) y a posteriori, el que se produce como consecuencia de nuestras prácticas.

3) un *cambio en los diferentes niveles de legitimación institucional: de la igualdad a la diferencia*. Hay que dar el paso del modelo de escuela mixta al de escuela coeducativa, es necesario resaltar las contradicciones para darnos cuenta de la distancia entre el discurso y las prácticas educativas: de las contradicciones al cambio.

4) un *cambio en relación a la invisibilidad de las resistencias femeninas*. Por ejemplo, la agresividad se identifica con la producción masculina, puede haber otra más sutil.

Rambla i Tomé (2001:27-38) destacan también que las teorías de la resistencia descubrieron las múltiples contradicciones que las identidades de clase y género pueden experimentar en las escuelas, así como las múltiples posibilidades para que el estudiantado pueda contraponer estas identidades a la cultura escolar. Así señalan (2001:29): "Los códigos de género son las reglas sociales que pautan el significado de los rasgos masculinos y femeninos, es decir, atribuyen un *color* de género a muchos comportamientos humanos y, además, indican cuándo es relevante tener en cuenta este color". Según las investigaciones actuales las reglas sociales de género en la formación de las identidades infantiles en la escuela primaria se concretan en tres:

a) regla de *visibilidad* : establece que los rasgos masculinos son más visibles que los femeninos. Es una de las reglas estructurales del sexismo, puesto que expresa justamente que los sujetos dominantes asumen una posición superior en la relación social. Y señala (2001: 29): " En las escuelas opera esta misma regla en muchos sentidos. Por ejemplo los chicos tienden a ocupar el centro del patio de recreo y se resisten a perder este predominio relativo. Objetivan y naturalizan esta jerarquía espacial de la misma manera que han observado las teorías generales en otras situaciones. Algo similar ocurre con la distribución de los ámbitos

de juego en las aulas de educación infantil."

b) la regla de *definición*: regla social que establece que los rasgos masculinos son más compactos y se delimitan más claramente que los femeninos; consecuentemente se definen con mayor facilidad y se reconocen más explícitamente cuanto más edad (por ejemplo. en las instituciones las mujeres solo participan en segunda instancia).

c) la regla de *responsabilidad*: la escuela induce a las niñas a que se reconozcan en relación con lo privado e íntimo, mientras que las niños se reconocen con lo público y externo ((recordemos, por ejemplo, la vinculación que reclamaba Rosa Sensat entre el saber científico y el saber doméstico defendiendo su relación en la creación del conocimiento).

Otro análisis interesante nos lo proporciona Elena Simón (2000:36) que analiza los tiempos y espacios educativos desde el género (Cfr.: Urruzola, 1995 y Bonal,1998). Los tiempos, afirma, se pueden gestionar de forma lineal o de forma circular- espiral, es decir, ligándolos con el mundo laboral y con el mundo doméstico. Estos dos mundos tradicionalmente se adjudican, respectivamente, a hombres y a mujeres. Por imitación y mimetismo, niños y niñas, chicos y chicas, aprenden estas enseñanzas implícitas que condicionaran implacablemente, el paso a la vida adulta y activa y el proyecto de vida.

Si hasta ahora hemos visto la importancia de las teorías del feminismo educativo, vamos a resaltar ahora la importancia de los *estudios de las mujeres*. Como señala Consuelo Vega (González-Lomas, 2002), los estudios de las mujeres no quieren ser una historia segregada y paralela, sino cubrir un vacío de información para completar la historia de la humanidad. Estos estudios comienzan a partir de los años 70, cuando se constata que:

- la mujer siempre ha quedado fuera del discurso histórico.
- la contribución de la mujer ha estado constantemente omitida.
- la mujer occidental has estado siempre subordinada legal e ideológicamente al

hombre.

La historia se contaba siempre sin mujeres, el androcentrismo considera como norma contar el mundo bajo la perspectiva exclusiva del hombre: la historia de los hombres era contada como la historia de la humanidad. Así Vega destaca (2002: 17). "Ese androcentrismo en la interpretación y valoración de las fuentes condujo, a menudo, a la mal interpretación de la presencia femenina. El historiador, el del siglo XIV igual que el del XVIII, era a fin de cuentas una persona formada en una época y veía con los ojos de esa época: cuando selecciona y organiza los elementos de la realidad que pondrá por escrito y llegarán hasta nosotros, lo hace con los prejuicios sexistas que le llevan a no consignar las obras de quien es inferior (...) Pero la historia no se ha de tergiversar o manipular las fuentes; tenemos abundantes ejemplos de simple negación de las mismas (...) así como de ocultación".

Y por ejemplo señala (Vega, 2002:16-17):

"En Francia se sabía que Dhuoda era la autora de la primera obra francesa de pedagogía, escrita en el siglo IX, pero en las escuelas *se enseñaba* que el primer autor era Rabelais, seguido por Montaigne. Hasta 1975, su *Manual pour mon fils* estaba sólo al alcance de unos pocos especialistas. Y cuando no bastaba con malinterpretar, ocultar o negar, el poder patriarcal ha recurrido a frivolar o ridiculizar los hechos, como se vino haciendo con las sufragistas, para restar valor a sus obras".

Vega expone las principales aportaciones desde los estudios de las mujeres

(2002:16-19):

1) los estudios de mujeres *han demostrado documentalmente* que la contribución de la mujer a la historia no se había omitido por azar o descuido, sino que se había eliminado de manera consciente para no dejar sin argumentos el mito de legitimación del patriarcado. Consecuentemente se han llevado a cabo dos tareas:

- a) investigar y rastrear para encontrarlas (bajo pseudónimos, obra inédita, fuentes documentales directas de las mujeres...)

b) reinterpretar la historia aportando nuevos datos y categorías para transformar la visión del mundo y de la historia.

2) el mismo mito de la legitimación del patriarcado hace que a lo largo de la historia se le otorgue a las mujeres exclusivamente el *rol* de reproductoras, excluyéndolas del discurso como sujetos protagonistas del progreso. Hasta hace poco la familia era una unidad productiva fundamental en donde todo el mundo trabajaba. Las mujeres a lo largo de la historia y de manera constante, nos recuerda Vega, han participado en todos los ámbitos laborales y productivos, pero sin controlar los mecanismos de producción que jamás les pertenecieron, cobrando entre la mitad y un tercio menos que los hombres y siendo reducidas progresivamente en el ámbito extradoméstico a las tareas más desagradables y menos cualificadas, sometidas a unas leyes que no podían cambiar porque estaban alejadas de los mecanismos de poder.

Barbara Caine i Glensa Sluga, en la línea de otras historiadoras feministas defienden que la vida política, social y económica está moldeada por los conceptos culturales, y destacan la importancia del género entendido como una categoría histórica que ha aportado un nuevo enfoque para la interpretación de la historia europea, así defienden el avance que supone(Caine-Sluga, 2000:13-14):

"explorar el desarrollo de cuestiones históricas clave en torno a la identidad, el trabajo, el hogar, la política y la ciudadanía (...) La influencia de estos temas y modelos tuvo lugar a nivel cultural e intelectual, y afectó a la política, la economía, la legislación y la vida diaria de hombres y mujeres". Así Caine reflexiona en torno al libro *Émile de Rousseau sin olvidar a Sophie, su compañera* (2000:27): "Las ideas de Rousseau sobre la diferente educación que necesitaban Sophie y Émile, eran perfectamente acordes a sus ideas sobre la naturaleza de la sociedad y el orden político. El establecimiento de una vida doméstica y familiar ordenada era, según su teoría, importante en sí mismo pero también, elemento integrante de la existencia y el

mantenimiento del orden público y de la virtud. En un nuevo orden político en el que los hombres participarían como ciudadanos activos, ejerciendo derechos políticos y desempeñando una serie de labores cívicas, la educación de Émile debía prepararlo para los papeles interrelacionados de esposo, ciudadano y padre. Sophie, por el contrario, necesitaba ser entrenada en sumisión y en domesticidad para hacer de ella una hacendosa y obediente esposa y madre. Las mujeres, según la opinión de Rousseau, carecían de todo sentido ético y, por tanto, no podían guiarse por su propia razón, sino por la opinión pública y los dictados de los hombres".

También Antonia Hernández destaca otro aspecto importante (2001:73,80):

"En el ámbito de la ciencia la dominación y discriminación de las mujeres se manifestó en su exclusión y ocultación, ignorando el papel que tuvieron en la construcción de las sociedades e impidiendo el tratamiento de temas específicamente relacionados con la experiencia y la creación femenina. No olvidemos la consideración de ciertas mujeres como "protagonistas", pero es importante pensar en por qué fueron seleccionados y cómo son presentados. A veces fueron instrumentalizadas para la configuración de modelos femeninos deseables o de interpretaciones partidistas de la historia nacional (...) Incorporar la variable género al estudio de las jerarquías de poder en los Estados y las organizaciones políticas y sociales - laicas o religiosas-, en las Iglesias como institución, conduce a encontrar las raíces de la discriminación femenina y a entender limitaciones aún existentes en las posibilidades de promoción a puestos de poder institucional de las mujeres, quizás, las posibilidades que abre para estudiar las relaciones entre los géneros en cualquier nivel de la vida social - lo privado y lo público - como relaciones de poder".

Sarah Kember destaca también la demanda de imágenes no jerárquicas de diferencia y de una ciencia y una tecnología transformadoras. Y resalta (1998:350):

"El esencialismo homogeniza la identidad de las mujeres mediante una referencia a la biología, y existe una tendencia en el feminismo a

homogeneizar la experiencia de las mujeres mediante una referencia a la opresión. Para el feminismo es importante reconocer la multiplicidad de identidades y experiencias femeninas para proporcionar una crítica adecuada de las formas dominantes de la ciencia y la tecnología y para poder lograr el cambio". Kember subraya la necesidad de evitar sustituir la predominancia masculina por otra femenina "universal" y recuerda que la diversidad existente dentro de la categoría "mujeres" y, por tanto, la necesidad de reconocimiento de otras formas de identidad y experiencia femeninas y su papel en la formación del conocimiento que no se escondan tras la universalidad y la neutralidad. Otra autora, María Dolores Ramos (1993:66) defiende que " la historia de las mujeres ha cuestionado paradigmas históricos, conceptuales y metodológicos, y que en este punto la denuncia de los discursos legitimadores de género coincide frecuentemente con el desenmascaramiento de los discursos legitimadores de clase y raza. El resultado puede vislumbrarse: una reformulación del concepto de historia desde perspectivas muy alejadas del androcentrismo, el eurocentrismo y el etnocentrismo".

Los *estudios culturales*, que incorporan una categoría política de análisis se desarrollan en el siguiente punto,

Otros enfoques: de los estudios culturales al feminismo dialógico

El último punto de análisis se centra en los *estudios culturales* que nos permiten acercarnos a la vida cotidiana desde las nuevas situaciones emergentes, desde otras maneras de aproximación y transformación de la realidad, de otras formas de inclusión de los problemas relevantes en la educación y de replantearnos el sistema educativo. Henry Giroux subraya que los estudios culturales, como discurso políticamente comprometido, son un desafío que muy pocos y pocas enseñantes de la educación pública nos podemos permitir ignorar, puesto que nos proporcionan un punto de vista nuevo y flexible para redefinir la estrategia de las escuelas y de las facultades de educación y, por tanto, de poder llevar a cabo programas de desarrollo y ampliación de las teorías de servicio público, entre los y las enseñantes actuales y los

futuros, mientras se desarrolla entre el estudiantado la capacidad de crítica y autodefinición (1998:62), Giroux señala (2001:21):

"Para cualquier política práctica de los estudios culturales, resulta necesario y fundamental reinventar el *poder* como algo más que *resistencia y dominación*, como algo más que un *marcador de la política de identidad*, y como algo más que una *estratagema metodológica* para vincular el discurso a las relaciones materiales de poder. Todas estas nociones de poder son importantes, pero ninguna refleja de forma adecuada la necesidad de que los estudios culturales pongan en un primer plano la lucha de relaciones de poder y la consideren como un principio fundamental, con un enfoque de la política cultural como actuación cívica y moral que vincula la teoría y la práctica y el conocimiento con las estrategias de compromiso y transformación. La revigorización de la cultura política desde esta postura constituye una intervención estratégica y pedagógica que debe influir en las luchas diarias de la gente y que se define parcialmente a través de sus (modestas) tentativas de mantener viva una noción de ciudadanía como principio performativo crucial para desencadenar el cambio democrático".

Y Fernando Hernández destaca (1999:40,43):

"Los estudios culturales (EC), como campo de saberes, nos permiten acercarnos a estas nuevas realidades desde una perspectiva de reconstrucción de los propios referentes culturales, Una reconstrucción no sólo de carácter histórico, sino a partir de lo que está aconteciendo, mediante el trabajo de campo o el análisis de textos e imágenes, y que pone el énfasis en la función mediadora de las identidades y las relaciones y las diferentes formas de representación y de producción de nuevos saberes. En el caso de la educación, esta tarea tiene que ver tanto con la propia función mediadora de las identidades y las relaciones y las diferentes formas de representación y de producción de nuevos saberes.(...) en el ámbito de los EC existe una preocupación por las cuestiones que se derivan de la conexión que surge entre cultura, significado, identidad y poder. Ello

provoca que los "objetos" que se estudian sean el resultado de un proceso de construcción social".

Tal vez la investigación más interesante, desde la opción crítica, sea la de Encarna Rodríguez que hace un análisis crítico de la reforma educativa, teniendo en cuenta la relación entre neoliberalismo, educación y género, considerando los cambios políticos, sociales y culturales de los últimos veinte años de desarrollo de la LOGSE (la integración en las estructuras políticas y económicas de Europa, la integración en la OTAN y el avance neoliberal en toda la vida del estado).

Esta investigadora defiende el género como una categoría política y subraya que, desde la vertiente crítica, hay que denunciar la política educativa de la administración que impidió desarrollar la reforma educativa, siendo responsable de su fracaso (2001:34).

Encarna Rodríguez sitúa desde el siguiente posicionamiento el género (2001:37):

"Joan Scott comparte con feministas de distintas corrientes teóricas, tales como el posmodernismo, el postestructuralismo o el postcolonialismo, la idea de que la noción de género es un concepto complejo que admite múltiples y contradictorias lecturas (...) Según su definición este concepto incluye dos aspectos de igual importancia y que no pueden ser separados. En primer lugar, el género es un elemento que constituye las relaciones sociales de acuerdo con nuestra percepción de las diferencias entre los sexos. En segundo lugar, el género es un elemento inherente a las relaciones de poder".

Scott defiende otros cuatro aspectos que hay que tener en cuenta en esta conceptualización (2001:37-38) (Cfr.: Scott, 1990):

- 1) los *símbolos culturales* a nuestro alcance i el *tipo de representaciones* de género que invocan: múltiples y en muchos casos contradictorias.
- 2) los conceptos *normativos* que confieren una determinada *interpretación* a estos símbolos culturales. Estos conceptos son normalmente expresados mediante doctrinas religiosas, científicas, legales, políticas, etc. dándole un carácter particular a las diversas representaciones.

3) de qué manera las *políticas* de las organizaciones e instituciones entienden y *representan* el género.

4) la existencia de una *subjetividad* creada de acuerdo con los diversos elementos que componen la *categoría* de género.

Rodríguez afirma que esta idea de género de Joan Scott permite hablar sobre las mujeres educadoras en un sentido no existencialista, es decir, sin considerar que hay una esencia común a todas nosotras que define nuestros intereses y prácticas educativas. No tenemos una experiencia común como base de nuestra identidad de género: encontramos una multiplicidad de experiencias entre mujeres. Esto permite construir un proyecto común (2001:39-40):

"espacios en los que las diferencias entre educadoras ligadas a su condición de mujeres sean reconocidas y elaboradas al mismo tiempo que se pueda plantear un proyecto en el que todas podamos participar trascendiendo esas diferencias (...) este proyecto solo puede ser iniciado, sin embargo, si se problematiza (...) la asociación entre mujer y género. Como Scott explica, el concepto de género no simboliza a las mujeres, sino a las relaciones que construimos en base a lo que entendemos como masculino y femenino. En este sentido, el género va mucho más allá de la construcción de las relaciones entre hombres y mujeres como seres individuales y se adentra en territorios menos explorados, tales como la construcción de relaciones de poder en los marcos institucionales y culturales y su relación con los conceptos de lo masculino y lo femenino".

También, desde el feminismo dialógico se plantea una teoría, unida a la práctica, que incluye a todas las diferencias de género. Lúdia Puigvert defiende (2001: 52): "El feminismo dialógico que proponemos está en defensa de una radicalización de los procesos democráticos para elaborar entre todas una teoría que permita una sola definición de feminidad, no entendida como homogeneizadora, sino que sea inclusiva, dinámica e igualadora de todas las voces. Es decir, que tenga presente las diferencias

de género en vez de fomentar su desaparición, y que sea sensible al contexto en vez de indiferente a las situaciones (...) El enfoque hegemónico que ha silenciado de forma constante las voces de las mujeres no académicas se ve desplazado por una perspectiva dialógica, orientada a crear espacios y procesos de aprendizaje y diálogo (...) donde se integren todas las voces, con el fin de facilitar la interrelación, el respeto y la transformación de las relaciones de género. Desde esta perspectiva, las mujeres pasamos de ser consumidoras pasivas a ser productoras culturales y agentes de transformación". Y evidencia (Puigvert, 2006:104): "Sólo desde el diálogo, el intercambio cultural y el fortalecimiento de los lazos de solidaridad entre las personas, se construyen las identidades de forma intersubjetiva y se encuentran soluciones y salidas al cuestionamiento de nuestras normas".

4. Género, interculturalidad y formación de identidades

Siguiendo a Giroux (2005), debemos ayudar a desarrollar la habilidad para analizar y criticar las representaciones culturales que promueven desigualdades sociales, favoreciendo prácticas alternativas igualitarias. Las investigaciones de la vanguardia educativa han demostrado que los conceptos de interculturalidad y género, a la hora de analizar y transformar las mencionadas desigualdades, van unidos. Defendemos que actualmente, es necesario y urgente fomentar el conocimiento y la reflexión sobre la diversidad cultural y fomentar una práctica coeducativa que ayude en la formación de una ciudadanía crítica (Aguilar, 2001). Si nos situamos en la opción crítica debemos fomentar una práctica coeducativa comprometida que iguale el aprendizaje y la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos. Tampoco debemos olvidar que las prácticas culturales que realizamos pueden y deben ayudar a la transformación de las desigualdades sociales (Aguilar, 2009).

Obviamente también debemos reflexionar sobre cómo nos construimos y construimos a las otras personas, considerando el currículum educativo como una forma de política cultural que ayude a la transformación social

considerando qué implica este concepto en la transformación de la vida pública y cómo se traslada a la vida cotidiana.

Van Dijk desde el enfoque sociocognitivo explica el concepto de formación de la identidad (2000:152-253): "Las ideologías consisten en un esquema fundamental del cual la primera categoría define los criterios de pertenencia a un grupo.(...)la identidad es a la vez personal y un constructo social, o sea, una representación social.(...)En su representación de sí mismo, la gente se construye a sí misma como miembro de varias categorías y grupos (...). Esta autorepresentación (o esquema de sí mismo) está ubicada en la memoria episódica (personal). Es una abstracción construida gradualmente desde las experiencias personales (modelos) de los acontecimientos.

Puesto que tales modelos usualmente incluyen a las representaciones de la interacción social y a las interpretaciones del discurso, las experiencias y sus autorepresentaciones inferidas están al mismo tiempo socialmente (y conjuntamente) construidas: parte de nuestra autorepresentación se infiere de los modos en que los otros (otros miembros del grupo), miembros de otros grupos) nos ven, definen y tratan".

El concepto de identidad cultural actualmente es una noción clave en los estudios y propuestas educativas unidas a dos conceptos: la interculturalidad y el género. Pilar Colás destaca (2006: 29-30)): "La *identidad* remite a un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Ello lleva e implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como la asunción de determinados valores, costumbres e ideas. En la identidad comunitaria tiene un gran peso la memoria colectiva transmitida a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación (...). La *Identidad Cultural* es el sentido de pertenencia a una determinada cultura o etnia".

Y evidencia que la multiculturalidad y el género están inextricablemente articulados porque que el género es un factor estructural que divide a la

sociedad y a las culturas en dos grupos culturales (masculino y femenino). Además el género es transcultural, y (2006:34): "está presente, profundamente enraizado, en la identidad de todas las culturas y etnias. Las mujeres configuran un grupo cultural que comparte unos determinados rasgos y roles, independientemente de la cultura étnica o racial".

Pilar Colás defiende una "cultura femenina transcultural" en el sentido que el género atraviesa todas las culturas patriarcales y, siguiendo a Kincheloe y Steinberg (1999) , establece los siguientes rasgos diferenciadores del género (2006:35-36):

a) Todas las culturas asignan a la mujer un lugar y posición social inferior a los del hombre, recordando que se responsabiliza a las mujeres de las tareas domésticas no retribuidas, aunque este 60% del trabajo doméstico del trabajo mundial forma parte de la riqueza económica del país aunque no cuenta como bien tangible para la sociedad.

b) Los contextos en los que se desarrollan las prácticas sociales se rigen por valores patriarcales que inhiben y desestiman otros valores diferenciales, puesto que se arrebató valor a lo femenino y la actividad profesional, consecuentemente, se establece tomando como patrón la conducta masculina.

c) Marginación y relegación del conocimiento científico, experiencial, emocional y práctico de las mujeres puesto que el conocimiento y la ciencia es construido por hombres con valores patriarcales y para intereses de colectivos privilegiados.

El tema "El aprendizaje del género: educación y formación de identidades" que aquí concluye está relacionado con el contenido del tema de Joan Traver que se desarrollará a continuación.

También es destacable la relación con otros temas de otras asignaturas que inciden directamente en los contenidos. Y es evidente la interrelación entre los diversos módulos para obtener una visión más compleja y completa. Como señala en el editorial del número dedicado al oficio de

educar de la revista *rizoma freireano* (2009:1-3):

"lo que realmente aprendemos como seres humanos, no es lo explicitado en las liturgias de selección académica, ni en las acreditaciones que desacreditan lo verdaderamente aprendido, es más bien la manifestación y expresión singular, más que el resultado esperado y determinado por las burocracias, de complejos procesos de construcción social e individual de conocimiento, procesos que se activan y desarrollan en indisoluble unidad con el medio ambiente en el que suceden y energizados por las emociones que emergen en el clima psicosocial.

¿Es entonces coherente reducir el oficio de educar a competencias técnico- profesionales que hacen de la compleja y a su vez apasionante función de educar una tarea aséptica, apolítica, despersonalizada y neutral.(...) El papel de las educadoras y educadores del siglo XXI pasa por el ejercicio del compromiso y la vinculación sociopolítica y su función de intelectuales reflexivos, pero también por el de facilitadores, mediadores, ayudantes y agentes al servicio del más pleno desarrollo personal autorrealizador de educandas y educandos, tareas que únicamente son posibles y realizables si su perfil profesional va mucho más allá de las simplificadoras y reduccionistas competencias técnicas y administrativas (...)la educación no es un proceso de adquisición, sino de construcción, no es un proceso de acumulación de vivencias sino de articulación y procesamiento de experiencias, experiencias en las que los escenarios sociales de interacción, los climas psicosociales, las diversas formas de convivencia, acogida, comunicación, diálogo, encuentro, afectividad, vinculación, cooperación y solidaridad juegan un papel transcendental e insustituible en la generación de nuevos ambientes de aprendizaje más vitales, humanos y transformadores."

5. Bibliografía

ACKER, S. (1995): *Género y Educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Barcelona: Narcea.

AGUILAR, C.(2006): " Género y formación de identidades",*CLIJ*, 191,2006,7-15

http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/busqueda_referencia.cmd?ca_mpo=idtitulo&idValor=20487

AGUILAR, C. (2009). "¿Por qué es importante el género en la Pedagogía crítica?",
Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 64(23,1), 2009, 121-138

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/22972>

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1234883102.pdf

AGUILAR, C. (2009). "¿Por qué es importante el género en la pedagogía crítica?".

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,

64, 121–138.

<http://www.redalyc.org/pdf/274/27418821009.pdf>

AGUILAR, C. (2013). "Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(27,3), pp.177-183

<http://www.redalyc.org/pdf/274/27430309012.pdf>

AGUILAR, C. (2015). "Mirando a nuestro alrededor: cotidianeidad en educación, género y ciudadanía". En: M. Aparicio, M. & Corella, I (eds.). *Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente. Mujeres y hombres en el cotidiano educativo*. Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire, 39–70

ARENAS, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.

ARNOT, M. (1995): "Feminismo y educación democrática" en *Volver a pensar la educación (vol.I)*. Política, Educación y Sociedad. Madrid: Morata, pp. 307-325.

ARRUFAT, M.- COSTA, L.- FLECHA, A.-REDONDO, G.-VALLÈS, J. (2003). "Feminisme Dialògic i multiculturalitat" a *IV Congrés català de Sociologia*.

AUBERT, A -FLECHA, A.- GARCÍA, C. - FLECHA, R.- Racionero, S (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

BEANE, J. A.-APPLE, M.W.(1997): "La defensa de las escuelas democráticas". En M. W. Apple- J. A. Beane (Comps.) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

BECK-GERNSHEIM, E.- BUTLER, J.- PUIGVERT,L. (2001): *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.

BOSCH, E.(2013) "La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género". ".II Xornada de Innovación Educativa en Xénero, Docencia e Investigación. Vigo: Unidade de Igualdade Universidade de Vigo, pp. 31-49.

BUTLER, J. (2001)."Encuentros transformadores" en BECK-GERNSHEIM, E,- BUTLER, J. - PUIGVERT, L. *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure, pp. 77-91

CAINE, B.-SLUGA, G. (2000): *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*. Madrid: Narcea.

CANAAN,J.- EPSTEIN,D. (2005). *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona: Paidós.

CASAMITJANA, M.-PUIGVERT, L.-SOLER, M. -TORTAJADA, I. (2000): "Investigar y transformar: CREA, Centro de Investigación Social y Educativa", *C&E*, 17/18,117- 128.

COLAS, P. (2006): "Género, interculturalidad e identidad. Teoría y práctica" en REBOLLO, M. A. (coord.): *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.pp.27-55.

CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

ELBOJ, C.-VALLS, R.-FORT,M. (2000): "Comunidades de aprendizaje, Una práctica educativa para la sociedad de la información". *Cultura y*

Educación, 17/78, pp.129- 141.

Editorial. (2009) "El oficio de educar". *Rizoma Freireano*, 4

<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/rizoma-freireano-4-el-oficio-de-educar>

ELBOJ, C. -FLECHA, A. (2002): "Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social", *Contextos Educativos*, 5, 159-172.

EPSTEIN, D.- JOHNSON, R. (2000): *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ, A. (2001): "Las mujeres en la investigación histórica" en FERNÁNDEZ, A. (coord.) (2001): *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 61-93.

FLECHA, R. (1997a): "Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información". En J. Goikoetxea - J. García (Coord.). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular, pp.29-43.

FLECHA, R. (1997b): "Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad". EN M.J. Izquierdo- R. Sellarès- R. Flecha i J. Leal *Pedagogía crítica: Malestar i ocultació*. Lleida: Universitat de Lleida, pp.77-96.

FLECHA, R. (1997c): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.

FLECHA, R.-TORTAJADA, I. (1999). "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo". En Imbernon, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, pp.13-27.

FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

FREIXAS, A.-LUQUE, A. (1998): "¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa", *Cultura y Educación*, 9, 51-62.

GIROUX, H. (1998): "Trabajo sobre estudios culturales en escuelas" en CANAAN, J.E.-EPSTEIN, D. (1998): *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona: Paidós, 47-64.

- GIROUX, H. (1999): "Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo". En BELAUSTEAGUIGOITIA, M. –MINGO, A. *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós, pp.135-188
- GIROUX, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. (2003): *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid. Morata, 2003
- GIROUX, H. (2005): *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Popular.
- GONZALEZ, A. -LOMAS, C. (coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- HERNANDEZ, F. (1999): "Estudios culturales y lo emergente en la educación", *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 40-44.
- KEMBER, S. (1998): "Feminismo, tecnología y representación" en CURRAN, J.- MORLEY, D.- WALKERDINE, V. (comp.) (1998): *Estudios culturales y comunicación*.
- Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós, 347-373.
- LOMAS, C. (2003): "Masculino, femenino y plural" en LOMAS, C. (comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona. Paidós, 2003.
- LOMAS, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.
- LOMAS, C.-TUSON, A. (2001): "Lenguaje y diferencia sexual", *Textos*, 28, 9. PUIGVERT, L. (2001): *Las otras mujeres*. Barcelona. El Roure.
- PUIGVERT, L. (2001): "Feminismo dialógico" en BECK-GERNSHEIM, E.,- BUTLER, J. - PUIGVERT, L.: *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.

- PUIGVERT, L. (2006): "La inclusión de las otras mujeres. Feminismo dialógico en sociedades multiculturales" en SORIANO, E. (coord.) *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla.pp.83-107
- RACIONERO, S.- ORTEGA, S.- GARCIA, R.-FLECHA, R.(2012). *Aprendiendo contigo*.
Barcelona. Hipatia.
- RODRIGUEZ, E. (2001): *Neoliberalismo, Educación y Género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- RODRIGUEZ, C. (2014). "La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares". *Cuadernos de pedagogía*, 447, pp.32-35
- SANTOS GUERRA, M. A. (coord.) (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó
- SCOTT, J.W. (1990):"El género: una categoría útil para el análisis histórico" a AMELANG, J. S.- NASH,M.(ed.) (1990): *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. València, Alfons el Magnànim., 23-56
- SOLER, M.- FLECHA, A.- SERRANO, M. A.- COSTA, L. (2002). "Repercusión en estados Unidos del debate sobre las otras mujeres". *IX Conferencia de Sociología de la Educación "Las reformas educativas en la España actual"*. Palma de Mallorca.
- TADEU DA SILVA, T. (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- TOME, A. (2002):"Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa" a GONZALEZ, A.- LOMAS, C. (coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*.Barcelona: Graó, 168-181
- TOMÉA.-RAMBLA, X. (eds.) (2001).*Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona. ICE de la UAB/Síntesis.
- VALLS, R. (2008). Proyecto I+D Violencia de género en las universidades

españolas. Barcelona: Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004–2007.

VALLS, R. & PUIGVERT, L. (2008) "Gender Violence Among Teenagers. Socialization and Prevention". *Violence Against Women*, 7(14), 759–785.

VAN DIJK, T. A. (2000): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

VEGA, C. (2002): La mujer en la historia y la historia de las mujeres" en

GONZÁLEZ, A.-LOMAS, C. (coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 13-20.

➤ ANEXO V. (PLAN DE IGUALDAD).

Aprendizaje cooperativo y género

(Autor: Joan Andrés Traver Martí)

Temario

1. INTRODUCCIÓN
2. FUNDAMENTOS EN EQUIPO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO
 - TRABAJO EN EQUIPO Y APRENDIZAJE EN GRUPO COOPERATIVO
 - LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO FUENTE DE APRENDIZAJE: INTERACCIÓN COOPERATIVA, COMPETITIVA E INDIVIDUALISTA.
 - MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA DOCENTE: ESTRUCTURAS DE ORGANIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
 - CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES Y VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO
3. DIFERENCIA E IGUADAD EN EDUCACIÓN: LA COOPERACIÓN NECESARIA
 - LA TUTELA
 - LA CO-CONSTRUCCIÓN
 - LA IMITACIÓN
4. BIBLIOGRAFÍA

1. Introducción

El estudio de la interacción entre el profesorado y el alumnado se ha ido decantando hacia la identificación y el análisis de los mecanismos, mediante los cuales docentes y alumnado llegan a construir parcelas cada vez más amplias de significados compartidos sobre los contenidos educativos. Pero, además, se ha

puesto también el énfasis en el estudio de las posibilidades que tiene el alumnado de ejercer en determinadas circunstancias de mediadores/as o facilitadores/as, entrando directamente en el análisis de la interacción entre iguales como un factor capaz de generar procesos de enseñanza-aprendizaje más que algo disfuncional y a evitar. Para esta corriente de pensamiento, la forma más adecuada de producir conflictos en el sistema cognitivo del alumnado, capaces de producir aprendizaje, es la que se deriva de la interacción con sus iguales, pero con un punto de vista diferente de la tarea a realizar. Me refiero a lo que se conoce como *aprendizaje cooperativo*.

En 1949 Deutsch definía una situación social cooperativa como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones y logros de sus objetivos, de tal forma que una alumna o un alumno alcanza su objetivo si, y sólo si, los demás participantes alcanzan los suyos. En las situaciones cooperativas las personas tenderán a cooperar entre sí para poder alcanzar las metas que persiguen. De la propuesta de Deutsch podemos entresacar dos de los componentes básicos del aprendizaje cooperativo: *la unidad de meta* para todas las personas participantes y la necesaria *colaboración* entre ellas para alcanzarla.

Si los procesos de socialización en la familia y en la sociedad son importantes para la construcción de la personalidad y el aprendizaje escolar, la socialización dentro del aula a través de la interacción social con las compañeras y los compañeros no lo es menos. Mediante una adecuada interacción entre el alumnado dentro del aula podemos favorecer el desarrollo socio-cognitivo de nuestros alumnos y alumnas. Justamente esto es lo que pretende el aprendizaje escolar cooperativo.

La interacción social como fuente de aprendizaje, la diversidad sociocultural como potencial educativo, el conflicto socio-cognitivo y la divergencia de opiniones o respuestas, el diálogo, la controversia y la negociación democrática, aprender a generar/compartir proyectos conjuntos, o la promoción de valores y actitudes fundamentales para el comportamiento ético como el respeto, la solidaridad y la tolerancia constituyen elementos clave para desarrollar propuestas educativas que tienen la cooperación como base del aprendizaje. El aprendizaje cooperativo permite al mismo tiempo enseñar al alumnado a cooperar mientras se dan y ofrecen

ayuda trabajando los contenidos básicos de las propuestas educativas de cualquier materia.

La mayoría de las investigaciones educativas realizadas en este ámbito subrayan su importancia para la formación/mejora de actitudes interculturales y pro- sociales. Proporciona mayor atracción interpersonal entre el estudiantado que las experiencias individualistas, incluso cuando el alumnado se desagrada mutuamente. En las situaciones de aprendizaje cooperativo es mucho más frecuente el apoyo entre el alumnado que en situaciones de trabajo individual o competitivo, lo que aumenta la implicación en la tarea y la motivación de los y las estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje. El trabajo cooperativo permite enseñar estrategias y habilidades de cooperación en el aula y con las compañeras y los compañeros que facilitan la realización de aprendizajes por el propio alumnado, aumentando su rendimiento escolar y fomentando actitudes de respeto, tolerancia y colaboración (García, Traver y Candela, 2001).

En el presente artículo pretendo realizar un pequeño acercamiento al aprendizaje cooperativo desde los planteamientos de género en educación. Tal y como apuntan la mayoría de los trabajos y estudios feministas, no podemos abordar convenientemente las cuestiones de género en educación si no tomamos una serie de medidas previas que tienen que ver con la selección y el tratamiento de los contenidos del currículum que afectarán a una mayor feminización del mismo. Como Anna María Piussi apunta, es necesario redefinir los contenidos de aprendizaje a la luz de los saberes femeninos, introducir un lenguaje sexuado, modificar "las aproximaciones didácticas sometiendo las disciplinas enseñadas hasta ahora a la criba de una mirada libre y autorizada de mujeres y dando voz a la experiencia histórica femenina en los distintos campos del saber" (Piussi, 1999: 51-54).

A partir de estas primeras medidas el aprendizaje cooperativo nos ofrece estrategias, técnicas y herramientas educativas que pueden ayudarnos a avanzar en el tratamiento del género en educación. Dada la importancia que los conceptos de igualdad y diálogo tienen para estas propuestas educativas, resulta mucho más apropiado argumentar su pertinencia educativa y vislumbrar sus propuestas de

mejora en cuestiones de género desde los planteamientos del feminismo de la igualdad y del feminismo dialógico. Nuestra pretensión es avanzar mediante un acercamiento crítico desde los planteamientos de género en el aprendizaje cooperativo hacia una educación en la que, como apunta Lomas (1999: 16), "sea posible conjugar el derecho a la diferencia con la igualdad de derechos". En esta revisión, también nos ha parecido pertinente acercarnos a los presupuestos y críticas formulados desde el feminismo de la diferencia. La revisión realizada desde esta última perspectiva a conceptos como el de autoridad, poder o autonomía, o el reconocimiento de "la otra o el otro" que se realiza mediante la mediación basada en el amor (López Carretero, 2006), nos aporta también elementos críticos necesarios para realizar mejoras educativas en este campo.

En el desarrollo de este tema, en primer lugar analizaremos los fundamentos y las principales características del aprendizaje cooperativo. Posteriormente, realizaremos una pequeña revisión a algunos de sus conceptos desde los planteamientos críticos del feminismo de la diferencia y del feminismo dialógico, finalizando el tema con la emisión de algunas conclusiones sobre la temática abordada.

2. Fundamentos y características del aprendizaje cooperativo

El objetivo del aprendizaje cooperativo en cuanto al tratamiento del género consiste en avanzar en la construcción de una escuela coeducativa que sea capaz, como apunta Lomas (1999), de educar a unas y a otros sin sesgos androcentristas. Hablar de escuela coeducativa es situarnos en un modelo de escuela que "lucha por la eliminación de las desigualdades sexuales y de las jerarquías de género" (Tomé, 1999: 174). A diferencia del modelo de escuela mixta que tenemos en la actualidad y que se muestra ineficaz para poder educar en la igualdad educando en la diferencia, para esta autora, el modelo de escuela coeducativa presupone "que el profesorado reconoce las formas con las que el sexismo se manifiesta en el centro e

incluso llega a reconocerse como parte implicada en la producción de esa desigualdad" (Tomé, 1999:174).

El aprendizaje cooperativo, como estrategia y propuesta educativa, puede ayudarnos a conseguir esta finalidad debido a los presupuestos y elementos educativos en que se basa. Pero para que la interacción social sea fuente de aprendizaje no sexista, en la planificación de las situaciones de enseñanza deberán darse una serie de pre-requisitos educativos que faciliten el tratamiento del género. Condicionantes que van desde el planteamiento y asunción de las metas educativas desde un planteamiento coeducativo, la selección y tratamiento de los contenidos de aprendizaje –rompiendo con la visión androcentrista imperante en la inmensa mayoría de los currículums escolares y visibilizando el papel y las aportaciones de las mujeres en la construcción cultural- y el diseño de las actividades desde propuestas inclusivas, interculturales y coeducativas, a la composición mixta de los grupos de trabajo y las dinámicas de trabajo e interacción que se establecen entre las personas participantes. Para avanzar en las propuestas del aprendizaje cooperativo, en primer lugar, resulta necesario diferenciarlo de las demás propuestas de trabajo en grupo. Posteriormente nos acercaremos a los marcos teóricos que lo fundamentan y a la exposición de sus principales características.

Trabajo en equipo y aprendizaje en grupo cooperativo

Con el término aprendizaje cooperativo nos referimos a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que las estudiantes y los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas (Melero y Fernández, 1995: 35).

Muchas veces se identifica el aprendizaje cooperativo con un determinado tipo de gestión de la actividad educativa del grupo. La primera diferenciación a realizar para delimitar convenientemente el significado del aprendizaje cooperativo es la que se da entre éste y lo que se conoce como gestión cooperativa. No es lo mismo "aprendizaje cooperativo" que "gestión cooperativa del aula" (Ovejero,1990). En este segundo caso, no nos estamos refiriendo a la utilización de estrategias, herramientas y técnicas de aprendizaje cooperativo, sino más bien a la participación de las alumnas y los alumnos en la organización y estructuración de la vida del aula y

del centro desde un punto de vista cooperativo: gestión a realizar de forma colaborativa y corresponsable entre profesorado y alumnado, o entre profesorado, padres y madres, y alumnado.

La segunda, y más importante diferenciación a establecer, es la que se da entre el "trabajo en grupo, sin más", y el "aprendizaje cooperativo en grupos". Tradicionalmente, se ha asociado el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje en grupo en el aula. Se asociaban -y en muchos ámbitos todavía se sigue asociando- las técnicas de dinámica de grupos con las de aprendizaje cooperativo, esperando conseguir con ellas resultados educativos en el alumnado, que iban más allá de lo que las dinámicas grupales por sí solas pueden ofrecer (Traver, 2001). Por el simple hecho de distribuir las actividades por grupos de trabajo no debemos pensar que ello nos conducirá directamente a promover conductas más colaborativas y solidarias entre el alumnado.

Desde esta concepción del trabajo en grupo, la preocupación en la definición del equipo va sobre todo dirigida a encontrar aquellos criterios que nos orienten sobre cuáles son las características de composición del grupo que facilitarán su implementación: edad, número de miembros, homogeneidad/heterogeneidad, etc. Utilizamos, de esta forma, el término equipo como opuesto al de individuo desde un punto de vista cuantitativo, pareciendo así que la principal diferencia entre el trabajo individual y el grupal radica esencialmente en este hecho. La distribución del aula en pequeños grupos de trabajo pone al alumnado en situación de relacionarse entre sí, pero la naturaleza de esta relación variará en función de que, además, estructuremos tanto el grupo como la actividad a realizar y los propósitos de dicha actividad de forma cooperativa.

Durante los últimos años han proliferado el número de investigaciones dedicadas al estudio de la interacción entre el alumnado, investigaciones que, como afirma Ovejero (1990: 79), muestran "la enorme influencia que tiene la interacción entre los alumnos y alumnas dentro del aula sobre una serie de variables educativas, como son el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el nivel de adaptación a las normas establecidas así como su interiorización, el nivel de aspiración, la autoestima, el rendimiento académico, etc." Pero, como este autor afirma, no es la

mera cantidad de interacción entre el alumnado sino su propia naturaleza lo que nos lleva a tales efectos.

Las diferencias entre el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo apuntan a los siguientes aspectos:

Las propuestas de aprendizaje en grupos cooperativos se basan en la interdependencia positiva entre las personas que forman parte del grupo. La estructuración de los objetivos y de las finalidades del aprendizaje debe realizarse de tal forma que cada alumno o alumna necesite interesarse tanto en el rendimiento de todos sus compañeros y compañeras como en el propio; característica que no se da en las propuestas tradicionales de trabajo en equipo.

En los grupos de aprendizaje cooperativo existe tanto responsabilidad individual como corresponsabilidad entre sus componentes con respecto al trabajo a realizar. Individual y colectivamente, cada una de las personas participantes de un grupo de trabajo recibe retroalimentación relativa al propio progreso, al de los demás y al del grupo en su totalidad; de forma tal, que el propio grupo se encuentra en condiciones de autoadministrarse ayudas pedagógicas entre sus componentes; característica que tampoco se suele dar en el trabajo en equipo.

La composición de los grupos de trabajo cooperativos es heterogénea, en contraposición a la del trabajo en equipo, donde normalmente suele darse una composición homogénea de los miembros del grupo. Característica que nos lleva a realizar desde el punto de vista del tratamiento del género agrupamientos heterogéneos, posicionándose el aprendizaje cooperativo en las tesis del feminismo de la igualdad y distanciándose de algunas propuestas más extremas del feminismo de la diferencia en las que se demanda una agrupación homogénea por sexos que separe a los chicos de las chicas.

En el trabajo en equipo, normalmente, suele plantearse una delegación de la autoridad docente en la persona más capacitada del grupo, a la que se le atribuye el liderazgo. Frente a ello, en los grupos de trabajo cooperativo suele buscarse un liderazgo compartido entre todas las personas que componen el grupo de trabajo.

Las técnicas, estrategias y habilidades necesarias para desarrollar el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo son objeto explícito de intervención educativa.

Se enseñan directamente por el profesorado, previamente y/o durante el mismo proceso de implementación en el aula. Esta intervención no suele darse en el trabajo en equipos, puesto que en este segundo caso se presupone que las habilidades sociales y las capacidades que el alumnado necesitan para trabajar en grupo son un prerrequisito que deben poseer antes de tomar la decisión de utilizar dinámicas grupales. En el caso que éstas fallen se suele abandonar este tipo de planteamientos y se vuelve nuevamente a propuestas de corte individualista.

Las principales diferencias entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, siguiendo a García López (1996), las podemos sintetizar en la siguiente tabla (tabla 1):

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	TÉCNICAS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE GRUPAL
Interdependencia positiva: interés por el rendimiento de todos los/las miembros	Interés por el resultado del trabajo.
Responsabilidad individual de la tarea	Responsabilidad sólo grupal.
Grupos heterogéneos.	Grupos homogéneos.
Liderazgo compartido.	Un solo o una sola líder.
Responsabilidad de ayudar a los demás	Elección libre de ayudar a los miembros del grupo
Meta: aprendizaje del máximo posible.	Meta: completar la tarea asignada.
Enseñanza de habilidades sociales.	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales
Papel del profesor o la profesora: intervención directa y supervisión del	Papel del profesor o la profesora: evaluación del producto.
El trabajo se realiza en el aula.	El trabajo se realiza fuera del aula.

Tabla 1.- Diferencias básicas entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal (Fuente: García López, 1996).

Tal y como afirma Ovejero (1990:57), "todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo". No es la mera cantidad de interacción entre el alumnado lo que trae consigo unos resultados beneficiosos mediante el aprendizaje en grupos cooperativos, sino, como ya apuntábamos, la naturaleza de tal interacción.

La interacción social como fuente de aprendizaje: interacción cooperativa,

competitiva e individualista

Un factor clave en la organización social de las actividades de aprendizaje en el aula es la interdependencia que existe entre los participantes en una situación de aprendizaje y las metas u objetivos que perseguimos con dicha situación. Como afirman autores como Johnson y Johnson (1991) o García López (1996), en las situaciones escolares las relaciones con los compañeros y las compañeras pueden ser estructuradas de forma tal que posibiliten una interdependencia positiva entre los participantes a través del aprendizaje cooperativo, favoreciendo la adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado desde la potencialidad educativa que entraña la interacción social.

Pero, adentrándonos un poco más en el análisis del aprendizaje cooperativo, resultaría excesivamente simplista -y casi mal intencionado- llegar a pensar que es la simple interacción entre el alumnado la que produce los efectos deseados. Lo característico de las técnicas de aprendizaje cooperativo no es, contrariamente a la creencia tradicional respecto a las técnicas de trabajo en grupo, que el alumnado trabaje junto, sino que lo haga de modo cooperativo, es decir, de modo que los objetivos de los participantes se hallen vinculados de tal forma que cada cual sólo pueda alcanzar sus objetivos si, y solo si, los demás consiguen los propios (Rué, 1989).

Como apuntan las últimas investigaciones sobre el tema, es la naturaleza de la interacción entre el alumnado la responsable principal de su potencial educativo. No todo trabajo en grupo produce estos beneficios. Para averiguar las causas de los resultados positivos obtenidos por las estrategias de aprendizaje cooperativo y los mecanismos implicados, es necesario realizar una incursión al interior mismo de la interacción entre iguales, y su análisis minucioso (su naturaleza o calidad) (Melero y Fernández, 1995). La naturaleza de la interacción nos sirve para dilucidar a qué llamamos aprendizaje cooperativo y a qué, trabajo en grupo.

Básicamente, existen tres formas de interactuar el alumnado en el aula que, siguiendo los trabajos de Deutsch (1949, 1979), podemos caracterizar como:

Interacción competitiva: cuando el alumnado compite entre sí para ver quién es el mejor.

Interacción individualista: cuando alumnos y alumnas trabajan de forma individual para conseguir sus propósitos sin prestar atención a los demás.

Interacción cooperativa: cuando los alumnos y las alumnas trabajan cooperativamente entre sí de forma que cada sujeto está tan interesado en su propio trabajo como en el de los demás.

La naturaleza de la interacción entre el alumnado, respecto a la estructura de la meta, define principalmente tres situaciones diferentes de aprendizaje en el aula.

Siguiendo a Johnson (1981), podríamos diferenciar entre:

Situaciones cooperativas. Deutsch define una situación social cooperativa como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada miembro serán igualmente beneficiosos para el resto de compañeros y compañeras con los que interactúa cooperativamente.

Situación competitiva. Una situación social competitiva es aquella en la que las metas de los participantes, por separado, están relacionadas entre sí de tal forma que existe una correlación negativa entre la consecución de sus objetivos. Una alumna o un alumno alcanzará la meta propuesta si, y sólo si, los demás alumnos y alumnas no alcanzan la suya. Cada sujeto perseguirá los resultados que, siendo beneficiosos para él o para ella, sean perjudiciales para los otros compañeros y compañeras con los que está asociado competitivamente.

Situación individualista. En una situación social individualista no existirá ningún tipo de correlación entre la consecución de las metas propuestas para los participantes. El hecho que una alumna o un alumno alcance o no su meta no va a influir para que los demás alcancen o no las suyas. En consecuencia, cada individuo buscará su propio beneficio sin tener en cuenta para nada el de los otros participantes.

De estas tres diferentes formas de organización social de la clase, las diferentes investigaciones realizadas llegan a la conclusión de la superioridad del aprendizaje cooperativo sobre las variables relacionadas con la función socializadora de la escuela, así como sobre el aprendizaje y rendimiento académico. El aprendizaje

cooperativo favorece el establecimiento de relaciones entre el alumnado mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda. Contrariamente a lo que sucede en el aprendizaje competitivo, donde los grupos se configuran sobre la base de una relativa homogeneidad del rendimiento académico de los estudiantes, siendo altamente cerrados, en las situaciones cooperativas los grupos son, por lo general, más abiertos y fluidos y se construyen sobre la base de variables, como la motivación o los intereses del alumnado (Coll y Colomina, 1991: 340).

Johnson y Johnson (1982) demostraron empíricamente que el aprendizaje cooperativo proporciona mayor atracción interpersonal entre el estudiantado que las experiencias individualistas, inclusive cuando el alumnado se desagrada mutuamente. En otro trabajo posterior, estos mismos autores (Johnson y Johnson, 1990) observaron que en las situaciones de aprendizaje cooperativo es mucho más frecuente el apoyo entre iguales que en situaciones de trabajo individual o competitivo, y que este apoyo es importante para la implicación en la tarea y para la motivación de los y las estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje.

Aunque existe una amplia superioridad de las propuestas de aprendizaje cooperativo sobre las individuales y las competitivas, siguen sin estar del todo esclarecidas las principales variables que afectan y condicionan su superioridad manifiesta. Como apuntan Coll y Colomina (1991), para poder avanzar en su comprensión, es necesario profundizar mucho más en el análisis de la interacción que se establece entre los participantes en un grupo de aprendizaje cooperativo, en la naturaleza de la interacción.

Mecanismos de influencia educativa docente: estructuras de organización de las propuestas de enseñanza-aprendizaje

Centrándonos en los mecanismos de influencia educativa utilizados por el profesorado en clase, y sin quitar relevancia a otros componentes del hecho educativo a tener en cuenta en la planificación, diseño e implementación de las propuestas de enseñanza –como, por ejemplo, el planteamiento de objetivos o su secuenciación- nos fijaremos especialmente en cómo se determinan la estructura y

la organización de las tareas y de las actividades de aprendizaje. Estos mecanismos de influencia docente son los responsables, en gran parte, del tipo de interacción que se establece entre el alumnado cuando realiza actividades de aprendizaje en clase.

Desde el punto de vista de la interdependencia que cabe establecer entre el alumnado, el profesorado, cuando diseña las propuestas educativas a implementar en clase, toma decisiones –reflexiva o irreflexivamente- sobre los elementos o estructuras básicas de organización de dichas propuestas, también llamadas "estructuras de aprendizaje" (Slavin,1980; Echeita y Martín, 1991; Echeita, 1995; García, Traver y Candela, 2001, Traver, 2001, 2003, 2005). El rendimiento escolar del alumnado está mediatizado por procesos cognitivo-afectivo-motivacionales que varían en función de cómo el profesorado haya estructurado las tareas de aprendizaje (Echeita y Martín, 1991).

Por estructuras de aprendizaje entendemos el conjunto de acciones y decisiones que los y las docentes toman con respecto a distintas dimensiones del hecho educativo, como por ejemplo, el tipo de actividades a realizar por el alumnado, el grado de autonomía que tienen tanto el profesorado y el alumnado, la modalidad de reconocimiento del trabajo o la forma de conseguir los objetivos (Echeita, 1995: 169). A partir de los trabajos y de los análisis realizados sobre las estructuras de aprendizaje (Slavin, 1980; Echeita y Martín, 1991; Melero y Fernández, 1995; Echeita, 1995), podemos identificar cuatro estructuras de organización de las propuestas educativas:

Estructura de la actividad: tipo de trabajo que va a realizar el alumnado. Puede variar en función del tipo de tareas que realizan los alumnos y las alumnas en clase, del tipo de agrupamiento de los mismos y del grado de especialización de las actividades.

Estructura de la meta: qué finalidades y objetivos se persiguen individual y/o grupalmente. La forma en que los sujetos pueden conseguir sus objetivos varía en función de la interdependencia que se da entre las finalidades perseguidas por los miembros de un grupo: individual (ausencia de interdependencia), competitiva (interdependencia negativa) y cooperativa (interdependencia positiva).

Estructura de la recompensa: de qué forma se valorará y se premiará la actividad.

Manera peculiar de distribuir refuerzos externos de distinta clase entre los participantes del grupo, y que variará en función de que las recompensas se den sobre la base del aprendizaje individual (estructura de la recompensa individual), de la aportación al producto grupal (interdependiente) o del simple producto grupal (dependiente).

Estructura de la autoridad: quién controla y decide lo que se puede o no se puede hacer. Grado de autonomía que los alumnos y las alumnas tienen a la hora de decidir y organizar las actividades y los contenidos escolares, en consecuencia, grado de control ejercido por el profesorado o por otros adultos.

La cualidad de la interacción social que se da entre el alumnado al participar en una situación educativa depende de cómo se diseñen las estructuras organizativas de las propuestas de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje cooperativo, tal y como plantea Echeita (1995), consiste en algo más que la simple disposición de las clases en grupos. Es una organización intencional de la estructura de aprendizaje que persigue distintos y complementarios objetivos educativos. El aprendizaje cooperativo es primariamente un cambio en la estructura de la meta, fomentando la interdependencia de los objetivos entre las personas que forman el grupo, pero también implica cambios en los otros elementos que componen la estructura de aprendizaje (García, Traver y Candela, 2001). Entendiendo sistémicamente las relaciones entre estos cuatro tipos de estructuras, podemos aventurar que los cambios producidos en la estructura de la meta también van a producir cambios en las otras dos estructuras. La estructura de la actividad debe evolucionar desde una organización de la actividad primariamente individual hasta otra estructura caracterizada por la interacción de los alumnos y las alumnas en pequeños grupos a las que, en consecuencia, deberán gozar de mayor autonomía decisoria respecto a su trabajo, afectando por tanto a la estructura de la autoridad.

2.3. Características principales y ventajas del aprendizaje cooperativo

Las razones fundamentales que están detrás del éxito de las propuestas de aprendizaje cooperativo no son tanto de orden formal como relativas a los procesos de interacción que en ellas se dan. Para que el trabajo en grupos cooperativos tenga la potencialidad educativa que se le otorga debe cumplir una serie de requisitos o

condiciones básicas, responsables de que se den un determinado tipo de procesos interactivos entre los participantes en la actividad educativa. En un intento de sintetizar las aportaciones que diferentes autores hacen sobre esta temática, podemos considerar principalmente las siguientes:

Tarea y reconocimiento grupal: reforzamiento social (Echeita, 1995). Dicha tarea debe consistir no sólo en hacer algo en común, sino en aprender algo como grupo; tarea que debe llevar asociado un reconocimiento grupal, conocido y valorado por el alumnado participante en el trabajo cooperativo. Con respecto al reforzamiento social, destacaremos dos aspectos relativos, a la estructura de la recompensa, apuntados por Slavin:

La supremacía de un tipo de refuerzo intrínseco frente a los refuerzos extrínsecos.

La mayor efectividad de una recompensa grupal frente a una individual.

En lo que respecta a la forma de calificar al alumnado que trabaja en grupos de aprendizaje cooperativo, el criterio central que debemos tener en cuenta es que la esencia del aprendizaje cooperativo consiste en la percepción de una interdependencia positiva entre todas y todos los miembros del grupo.

Heterogeneidad en la composición de los grupos e intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos. La importancia de la heterogeneidad en la composición de los grupos radica en que posibilita la creación de las condiciones necesarias para que pueda aparecer, entre los participantes en una actividad educativa, un conflicto sociocognitivo. Este aspecto –la heterogeneidad en la composición de los grupos- junto con el de igualdad, resultan relevantes desde una perspectiva de género ya que sitúan las propuestas del aprendizaje cooperativo alineadas con los planteamientos del feminismo de la igualdad.

La idea de la cooperación a la hora de compartir los procesos de pensamiento entre los componentes de un grupo de trabajo que mantienen opiniones distintas sobre un mismo tema, como apuntan Tudge y Rogoff (1995), está relacionada con el concepto lingüístico de intersubjetividad. Ésta consiste en la comprensión compartida de un tema por personas que trabajan juntas, y que tienen en cuenta los diferentes puntos de vista. La intersubjetividad se erige en uno de los principales procesos facilitadores de la construcción compartida de significados y conocimientos.

Interdependencia entre los miembros del grupo. A nivel práctico, esto debe plasmarse en la asunción de cotas elevadas de responsabilidad individual y de corresponsabilidad grupal en el trabajo a desarrollar por el grupo. La interdependencia con respecto a las metas se erige en uno de los pilares sobre los que hay que basar el aprendizaje cooperativo. Aunque la interdependencia de meta se muestra como condición necesaria y casi suficiente para que el aprendizaje cooperativo logre sus efectos positivos, cuando se combina con la interdependencia de recompensas se obtienen mejores resultados. Una verdadera cooperación intergrupala puede conseguirse no solo a través de metas y recompensas sino también acudiendo a la interdependencia de medios y de tareas. Pero sea cual sea la forma de lograrla, para hacer realmente los métodos cooperativos eficaces, hace falta un nuevo ingrediente: la responsabilidad individual.

Responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para el éxito. La responsabilidad individual tiene que ver con la responsabilidad de cada miembro del grupo, tanto respecto del aprendizaje de sus compañeros y compañeras como del suyo propio. Como afirman Melero y Fernández (1995), "cuando el éxito del grupo depende del aprendizaje de todos los miembros del grupo, todos los miembros del grupo aprenderán". La responsabilidad se centra en realizar acciones de tutorización y de ayuda mutua entre los componentes del grupo y facilitar el aprendizaje de todos sus componentes. Como afirman Aronson y Patnoe (1997), la responsabilidad individual es un resultado estructural y puede convertirse en un grupo de colaboración de dos modos diferentes. Primero, mediante la puntuación que se le otorga individualmente a cada sujeto para que contribuya a la puntuación total del grupo –como ocurre en los métodos diseñados por Slavin. Segundo, mediante la especialización de tareas, con lo que cada individuo tiene una contribución única que hacer al grupo –como ocurre, con la Técnica Puzle de Aronson y en los grupos de investigación-. Que exista responsabilidad individual no debe interpretarse en el sentido que todas y todos los componentes del grupo tienen que aprender lo mismo, al mismo nivel. Cada cual debe aprender y progresar en función de sus capacidades y sus necesidades educativas. Aspecto que como apunta Echeita (1995), debemos tener en cuenta para estructurar otro factor responsable del aprendizaje cooperativo muy vinculado con las cuestiones de

género en educación, que denominamos "igualdad de oportunidades para el éxito". Todos y todas las participantes en un grupo cooperativo pueden contribuir a la consecución de la tarea y al reconocimiento grupal si mejoran su propio rendimiento educativo.

El aprendizaje cooperativo viene caracterizado por un elevado grado de igualdad de roles y una mutualidad comunicativa variable entre los componentes del grupo, con respecto al tipo de interacción que promueven las propuestas educativas. Estos elementos son cruciales para poder garantizar que se produzca una real y efectiva interacción entre el estudiantado que participa en un grupo de aprendizaje cooperativo. Aunque dentro de los grupos cooperativos la igualdad se encuentra mucho más asegurada que los niveles de mutualidad, el potencial de ayudas entre los iguales que estas propuestas generan facilita la comprensión necesaria para que se den interacciones comunicativas eficaces entre todos y todas las componentes del grupo. La igualdad de derechos que se pretende respecto al ejercicio de los roles en un grupo debe conjugarse con el derecho a la diferencia, aspiración básica de un modelo de escuela coeducativa.

Importancia de la aparición y del manejo adecuado de los conflictos sociocognitivos que surgen en el transcurso de la actividad conjunta. Debido a ello, resulta especialmente importante que en la selección y en el diseño de las propuestas de trabajo seamos capaces de propiciar la aparición de conflictos cognitivos entre el alumnado, respecto a las posibilidades de resolución de dichas propuestas. Desde este punto de vista, los planteamientos educativos abiertos, que parten de una concepción dinámica, constructiva e interactiva del conocimiento social y que plantean el uso de estrategias heurísticas e interdisciplinarias -no sólo algorítmicas- para abordar las problemáticas planteadas en las propuestas de enseñanza-aprendizaje, resultarán mucho más efectivas (Monereo y otros, 1994). Asimismo, el hecho de formar al alumnado en la resolución y manejo de los conflictos que acontecen en la actividad conjunta con sus iguales es otra necesidad imperiosa sobre la que también resulta necesario intervenir desde un punto de vista educativo. La utilización, por parte de todos y todas las componentes del grupo, de habilidades interpersonales y grupales es una de las principales características de las técnicas de aprendizaje cooperativo.

3. Diferencia e igualdad en educación: la cooperación necesaria

Una vez descritas las principales características y los fundamentos del aprendizaje cooperativo, pasaré a realizar una pequeña revisión crítica de algunos elementos básicos del aprendizaje cooperativo desde una perspectiva de género. Para ello hay que tener en cuenta las perspectivas teóricas feministas en las que nos movemos, ya que como apunta Lomas (1999: 10): "Según se ponga el acento en la igualdad entre los sexos o se insista en el significado de la diferencia sexual se derivan unas u otras teorías feministas y unas u otras prácticas educativas". Los planteamientos del feminismo de la igualdad y del feminismo dialógico se encuentran opuestos a los del feminismo de la diferencia. Si para las perspectivas basadas en la igualdad y el diálogo éstos constituyen la piedra angular de la transformación social y educativa, para el feminismo de la diferencia, como observa Puigvert (2001: 39): "el diálogo se entiende como confrontación de voluntades de poder, la igualdad no sólo no es posible, sino que no es deseable".

Como se puede observar en el apartado anterior, las características básicas y los fundamentos del aprendizaje cooperativo (heterogeneidad en la composición del grupo, liderazgo compartido, equifinalidad de metas, responsabilidad individual y compromiso grupal, niveles altos de igualdad en las interacciones dialógicas y en la distribución de responsabilidades, rotación igualitaria de los roles, etc.) guardan una estrecha relación con los planteamientos realizados desde el feminismo de la igualdad y el feminismo dialógico. Las propuestas cooperativas encuentran su mejor anclaje en los planteamientos del feminismo de la igualdad, pero es desde el feminismo dialógico desde donde puede crecer su dinamismo en el sentido de avanzar hacia una educación basada –verdaderamente- en la igualdad de oportunidades entre personas independientemente de su cultura, opción sexual, edad, etc. Desde la Modernidad Dialógica e insistiendo en lo que llaman "giro dialógico", como señala Puigvert (2001:38), el feminismo dialógico "insiste en la capacidad de la razón y la reflexión para construir lo social, articulando un programa definido por los mecanismos de lenguaje y habla en los que, lejos del relativismo anterior, el diálogo se convierta en elemento clave para una sociedad sostenible donde las diferencias sean posibles". Será pues la voluntad de entendimiento mutuo

entre las personas que comparten un proyecto basándose en el recurso del diálogo igualitario lo que nos permite, según esta perspectiva, realizar construcciones sociales desde la asunción de la diversidad existente en cualquier grupo humano. El aprendizaje dialógico se convierte así en un elemento esencial para hacer avanzar las propuestas del aprendizaje cooperativo hacia opciones más comprometidas con un modelo de escuela coeducativo y plural que busca una mayor igualdad de oportunidades para todas y todos.

Pero para poder seguir avanzando hacia modelos más justos, solidarios e igualitarios siempre resulta conveniente realizar un acercamiento distinto a la realidad escolar capaz de cuestionar muchos de sus elementos esenciales. Así pues,

la revisión crítica la realizaré mayoritariamente desde los planteamientos del feminismo de la diferencia –aunque no sólo-. Como recuerda Piussi (1999:51), es necesario leer la realidad educativa asumiendo como deseos centrales los sentimientos, las vivencias y las contradicciones que tenemos todas las personas que habitamos en ella cotidianamente: "Asumir como centrales estos aspectos de la realidad y no las reglas de la institución, los currículos, los saberes especializados y disciplinarios, los códigos burocráticos, etc., ha permitido una mirada más amplia, más articulada, más verdadera, sobre la escuela y sobre el educar". Desde mi punto de vista, esta lectura crítica aporta los elementos y la reflexión necesaria para avanzar en los planteamientos y dinámicas que desde un enfoque igualitario y dialógico subyacen en el aprendizaje cooperativo. Para llevarla a cabo centraré el análisis en algunos de los principales procesos responsables de la interacción cooperativa.

Como bien apunta Ovejero (1990), dentro del aprendizaje cooperativo se engloban diferentes procesos como la tutela, la co-construcción y la imitación; procesos responsables de la naturaleza de la interacción, que se ven reflejados en las estructuras de análisis de las propuestas de aprendizaje. Si pasamos a realizar una revisión crítica de cada uno de estos procesos tenemos:

La tutela

La existencia de un proceso de tutela o tutoría entre el alumnado supone asimetría de competencia y una cierta diferenciación de objetivos. Mientras un alumno o una

alumna pretende enseñar, otro u otra son tutorizados por los anteriores en su aprendizaje, con la particularidad que en los grupos cooperativos se da intercambio de roles entre alumnado tutorando y tutorado. Este proceso encuentra su mayor reflejo en la estructura y el concepto de autoridad que regula las interacciones que se producen entre el alumnado al ejercer la tutoría entre iguales.

Analizando este proceso y fijándonos en las aportaciones que se pueden realizar desde el feminismo de la diferencia resulta interesante acercarse a la revisión de algunos conceptos relacionados con el de tutela o tutoría como son los de poder, autoridad o mediación:

Teniendo en cuenta el papel que juega el sujeto cuando tutoriza o es tutorizado por otro u otra compañera, la distinción entre poder y autoridad es esencial. En demasiadas ocasiones observamos en la actividad de clase como se reproducen en el alumnado, por delegación, los estereotipos vinculados con el poder que ejerce el o la docente sobre sus estudiantes, como si su autoridad fuera incuestionable y emanara directamente del lugar y la posición que ocupa. Como apunta Larrauri (1999: 38): "Si analizamos las relaciones humanas sólo a través del poder obtenemos un cuadro por el que no sabemos cifrar la actividad de aquel sobre el que se ejerce el gobierno: el comportamiento humano, efecto de las relaciones de poder, nos presenta un sujeto inmovilizado o sujeto pasivo. Pero si añadimos a este cuadro la necesidad del sujeto de aceptar o rehusar la autoridad de aquel que desea conducir su conducta, introducimos un elemento de actividad en el sujeto gobernado, ya que solo será gobernado si efectivamente confiere autoridad a quien

lo gobierna. Dicho de otra manera, quien desea gobernar a otro tiene que poseer la autoridad suficiente para hacerlo, pero la autoridad no la posee quien lo desea, ya que solo existe si es conferida". Desde este punto de vista habrá que poner en el centro de las relaciones del alumnado cuando aprende de forma cooperativa criterios de autoridad y no de poder, entendiendo la autoridad como un elemento que ayuda y orienta las relaciones porque se reconoce por sus miembros.

Desde una perspectiva dialógica en la fundamentación del aprendizaje cooperativo, la autoridad deberá estar basada en criterios de validez. Sobre esta cuestión, los planteamientos educativos que caminan hacia la formación de un "ethos" dialógico y hacia la búsqueda de un consenso argumentativo práctico entre

los componentes de un grupo aportan bastante luz. Entender la participación del alumnado desde el punto de vista de la negociación democrática nos adentra en esta perspectiva. Las acciones que deberán presidir el funcionamiento de un grupo que convive, trabaja o aprende cooperativamente serán las de tipo comunicativo. Siguiendo a Habermas (2003: 367) se dan acciones comunicativas cuando "los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan primariamente para el propio éxito; persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación". Este tipo de acciones se basan en el diálogo igualitario que es el que se da cuando en el diálogo se tienen en cuenta la validez de los argumentos aportados en lugar de la posición de poder o privilegio de las personas (Aubert y otros, 2004; Flecha, 1997). Sobre la importancia de la autoridad basada en criterios de validez o pretensiones de verdad, desde los planteamientos del feminismo dialógico y como respuesta a las críticas lanzadas desde los planteamientos del feminismo de la diferencia, hay que tener presente la siguiente observación de Puigvert (2001: 39): "De ser mayoritaria la creencia en la demolición definitiva de las pretensiones de verdad, ello hubiera comportado una gran debilidad en los argumentos en los que el movimiento feminista ha articulado su voz, que siempre hubieran sido sospechosos de obedecer a estrategias de poder".

Uno de los objetivos básicos del aprendizaje, y por supuesto también del aprendizaje cooperativo, es fomentar la autonomía de nuestro alumnado. Para Maite Larrauri (1999), la autonomía aparece cuando se abandona la obediencia a una autoridad sancionada socialmente y se produce una variación del sujeto respecto de la autoridad. Ahora bien, para esta autora, los valores y las normas que rigen la conducta de una persona autónoma no se fabrican exclusivamente a partir de sí mismo, sino que esta persona construye su autonomía creando otro tipo de relaciones con otros discursos y otras personas. Para Larrauri, desde estos planteamientos, la autonomía es siempre relacional o mediada: "el origen del valor que se concede a determinados principios y normas reside en uno mismo, pero las piezas con las que se elabora ese orden provienen de personas y de discursos

concretos"(Larrauri, 1999: 39).

Podríamos convenir que sólo con referencia a la autoridad y a los demás podemos construir nuestra autonomía; dos elementos clave en las dinámicas de aprendizaje cooperativo. Ahora bien, la autonomía mediada o relacional no se debe entender como un concepto opuesto al de autoridad. Se opone a las autoridades que los poderes establecidos sustentan, pero se trata de un desplazamiento de la autoridad.

La mediación como acción educativa, desde una perspectiva del feminismo de la diferencia, tal y como apunta López Carretero (2006), se ha de basar en el recurso del amor y no en el del poder y la fuerza (recurso que desde el punto de vista del feminismo dialógico se deberá canalizar mediante el diálogo igualitario). Con respecto a este tipo de mediación, como señala esta autora: "Muchas mujeres, extrañas al poder, hemos preferido la mediación del amor, la mediación que el cuerpo mismo nos señala por su disponibilidad a lo otro, a la posibilidad de crear y recrear vida. En esta mediación se dan dos movimientos: de afirmación de sí y de reconocimiento del otro y de la otra. Porque, cuando las criaturas humanas entran en relación, se dejan transformar por la propia relación, pero sin que ninguna de las partes quede reducida o negada. Estos movimientos de separación y de acercamiento, de afirmación de sí y de reconocimiento, pasan a ser vitales en el diálogo de una misma y con el otro y la otra y posibilitan el surgimiento de lazos interiores y propios, que garantizan el crecimiento y la libertad en relación" (López Carretero, 2006: 136). Para ella, la mediación educativa surge de la necesidad que "toda criatura humana siente de entrar en relación con otra o con otro para constituir su propio ser y su propia relación con el mundo. Aprendemos a relacionarnos con el mundo a través de la relación con otros y otras, de su hacer mundo" (López Carretero, 2006: 136). Mientras en las mediaciones basadas en la fuerza o en el poder las relaciones con los otros y las otras, la alteridad, son vividas desde el enfrentamiento, el dominio o la sumisión y se tiende a la negación o anulación del otro o la otra, de los demás, en la mediación del amor se da la disponibilidad y la apertura hacia los demás, produciéndose a la vez dos movimientos: afirmación de sí y reconocimiento del otro o la otra.

La co-construcción.

La existencia de un proceso de co-construcción supone simetría de competencias y de relaciones, así como un objetivo compartido. El proceso de co-construcción está emparentado con el de intersubjetividad: debatir y compartir puntos de vista. Subraya la importancia y el mayor beneficio educativo de la coordinación de enfoques distintos sobre la simple diferencia de centraciones, para facilitar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo del alumnado (Tudge y Rogoff, 1995); proceso fundamental del aprendizaje cooperativo, que tiene su reflejo principal en la estructura de la meta, en las interacciones dialógicas y en la composición heterogénea de los grupos de trabajo.

Analizando este segundo proceso resulta interesante acercarse a la revisión de algunos conceptos relacionados con la composición heterogénea de los grupos, la igualdad en la diferencia, la interacción social basada en procesos igualitarios dialógicos o la importancia del deseo y su dinamismo como motor de la vida del grupo y de las personas:

Al partir de una composición heterogénea de los grupos de trabajo, en el aprendizaje cooperativo se lleva a término la vindicación que según Lomas (1999: 15) debe guiar los planteamientos educativos desde el punto de vista del tratamiento del género "el derecho a la igualdad de las personas desde el derecho a la diferencia". Porque, como este autor sigue afirmando, "no se trata de ser iguales a nadie sino de construir un mundo en el que la diferencia sexual entre mujeres y hombres no sea la antesala de la ocultación cultural y de la desigualdad social" (Ibídem). La cooperación es una construcción social compartida basada en relaciones igualitarias, no dependientes, pero que parte como valor positivo de la asunción de las diferencias entre las personas que participan en ella, y que propician una mayor y más rica divergencia de opiniones entre sus miembros.

A la hora de analizar la igualdad dentro de un grupo cooperativo, uno de los parámetros que tomamos en consideración es el rol. Partimos de la definición de rol como aquel papel que resulta vital para la vida o el funcionamiento de un grupo, y que por tanto, dependerá de las finalidades o las metas del mismo. A un papel dentro de un grupo se le puede otorgar la consideración de rol si en el caso de que ese papel no sea llevado a cabo corre peligro la vida o continuidad del grupo. Por tanto, la distribución de los roles dentro de un grupo configura en gran medida el

tipo de relaciones que se dan entre sus componentes y la propia autonomía del grupo. Para preservar una relación igualitaria y no dependiente entre sus miembros es necesario que se lleve a cabo una rotación de los mismos. Igualdad de roles dentro del grupo no quiere decir ni implica una visión rígida de su desarrollo e implementación. Cada persona orienta y desarrolla un rol en función de sus peculiaridades. La igualdad tiene que ver con la posibilidad de ejercer un rol, no con la forma de llevarlo a la práctica.

Desde estos planteamientos nos acercamos a una educación en la que sea posible conjugar el derecho a la diferencia con la igualdad en los derechos: todo el mundo tiene el derecho de ejercer un rol y de ejercerlo desde su diferencia.

Otro concepto importante en el discurso de Maite Larrauri es el de deseo. Para Larrauri (2000:87), "la enseñanza es un lugar privilegiado de contagio del deseo". Pero como esta autora sugiere, para que el deseo funcione como verdadero motor de nuestro comportamiento tiene que cambiar nuestra forma de entenderlo. Normalmente en nuestra sociedad el deseo es algo que se mueve por carencias, por aquello que nos falta (Larrauri, 1999, 2000). Definimos el deseo por su objeto, como deseo de esto o de aquello y como si, cuando se deseara algo lo que se estuviera haciendo es poner en evidencia su carencia. La satisfacción del deseo dependerá , por tanto, de la posesión de aquello que nos falta. Y según esta lógica es más feliz quien no desea, puesto que esto quiere decir que no le falta nada. La concepción del deseo como carencia vincula a éste con un objeto y nos mueve por escenarios negativos (de carencias). Un deseo será bueno o malo según la naturaleza del objeto deseado, que siempre responderá a una carencia, adentrándonos de esta forma en una lógica materialista y consumista del deseo. Aplicando esta perspectiva a nuestros movimientos y escenarios educativos, el profesorado nos acostumbramos y acostumbramos a nuestro alumnado a tener una mirada de carencias cuando valoramos las posibilidades educativas. Vemos antes cuáles son las limitaciones que las posibilidades. Y desde estas expectativas de negatividad resulta mucho más difícil construir. Es lo mismo que sucede cuando realizamos valoraciones sobre otros grupos culturales. Frente a la filosofía del deseo como objeto y, siguiendo la filosofía de Deleuze, Maite Larrauri opina que deberíamos asociar el deseo no a un objeto sino a un conjunto, a una disposición. Sería entrar en la lógica

del deseo como sueño, que se mueve por escenarios positivos. Como dice Herder Camera "un ser humano que sueña solo produce solo un sueño. Pero cuando sueña con otros se gesta una nueva realidad". "Lo mas difícil no es conseguir aquello que se desea, lo más difícil es desear... Tan difícil es desear que hasta resulta fácil conseguir lo que se quiere" (Larrauri, 2000: 78). Desde esta concepción del deseo como sueño, como potencia de crecimiento, si alguna cosa falta sin duda se alcanza. Como diría Freire, "contra la cultura de la queja, la cultura de la transformación y de la acción". Y desde el movimiento que debe impregnar el aprendizaje cooperativo, la construcción grupal se ha de mover por la construcción de escenarios colectivos que desean un conjunto, un mundo entero, no por encontrar un espacio en el que suplir nuestras carencias.

Como docentes, si nos planteamos agitar el deseo en nuestro alumnado es interesante tomar en consideración la siguiente reflexión de Pérez de Lara (2006: 199): "Hacer vivir el deseo de la alumna o el alumno no significa quedarse solo en aquello que le gusta –educir el deseo a la consecución del placer inmediato- sino partir de ello para acompañarle más allá, partir de aquello en lo que disfruta haciendo de ese disfrute la fuente de energía necesaria para el esfuerzo que requiere todo aprendizaje. Significa también que ese deseo se ponga en relación con el de las y los demás y encuentre en esa relación medida y palanca, límite y horizonte.

Saber escuchar nuestro deseo abiertas al deseo de la otra o del otro es el camino que permite la verdad en cada relación, es lo que permite la vida en el aula, haciendo que esa vida se manifieste en tantas experiencias singulares, en tantos acontecimientos como personas se encuentran en relación dentro de ella. De esa escucha nace lo que nos relaciona que es el sentido que para cada una tiene la experiencia vivida junto a los y las demás".

La imitación.

El proceso de la imitación consiste en el uso intencional de la acción del otro o la otra como punto de partida y/o como guía de la actividad orientada hacia el objetivo. Para que pueda llevarse a cabo este tercer proceso precisa estructuras de la actividad y de la autoridad en las que se contemple la posibilidad de que el alumnado interactúe entre sí sobre el objeto de aprendizaje. La figura del otro, la

otra o los demás y la dimensión humana que seamos capaces de otorgarles cobra especial relevancia en el dinamismo de crecimiento de este proceso.

Desde este punto de vista hay que resaltar la importancia de hacerse visible y hacer visibles a los demás en la relación en grupo, de dejar de ser el otro o la otra.

Solo de esta forma podemos "igualmente" construir de forma compartida. Dinámicas de trabajo como la entrevista, que nos ayudan a conocernos y hacernos visibles dentro del grupo, lo hacen posible. Dejar de ser el otro o la otra es empezar a ser visible (ser hombre o mujer, adolescente, hijo de o amiga de, madre, padre, etc.). Para Pérez de Lara (2006), cuando el otro o la otra empieza a tomar forma se convierte en un hombre o una mujer, padre, madre, hijo...; mientras es el otro o la otra, en realidad, no tiene una entidad concreta para mí. Aquello importante para poder construir una relación, para poder construir compartidamente, es transitar desde el otro o la otra al hombre, la mujer, la madre, el padre o la hija, hasta llegar a la persona con nombre y apellidos. No hemos de olvidar que el nombre es la primera referencia estable que tenemos en el mundo, aquella a la que volvemos en momentos de desubicación, la primera que intentan hacer desaparecer las sectas cuando intentan apropiarse de nuestra alma. Es a partir de ser alguien que comienza a ser importante para mí, que empiezo a tenerla o tenerlo en consideración como persona íntegra con la que poder compartir vivencias, ilusiones, aprendizajes, proyectos o sueños.

Sobre este particular, Pérez de Lara (2006: 187) nos recuerda: "Que el otro, la otra, lo otro está también en mí es algo que siempre he sentido y he dicho a mis alumnas y alumnos para empezar a pensar sobre la relación educativa mirada desde mi propia diferencia y pensando en las diferencias". Para poder trabajar de forma cooperativa hay que hacer visible, en primer lugar, al otro o la otra; hay que partir y asumir la diferencia. Pero al mismo tiempo hay que poner al otro, a la otra dentro de tí, y hay que hacer, en segundo lugar, un trabajo empático. Pero el trabajo empático, para Pérez de Lara (2006) no es ponerse en el lugar del otro o la otra. Esto, según esta autora, "es un falso desplazamiento ya que por más que tratemos de experimentar que sentiríamos si nos pusiéramos en su lugar lo único que conseguimos es reducir la realidad de los demás a nuestra propia fantasía. Frente a ello, lo que tenemos que hacer es "escucharles dentro de mí [...], adentrarme en lo

que nace dentro de mí, al entrar en relación con ellos y ellas [...] Ese hablar con el otro, escuchar al otro, dentro de mí, nos ha hecho darnos cuenta de cuántos sentimientos negativos habitaban dentro de cada uno, de cada una, enterrados bajo la capa de las buenas intenciones" (Pérez de Lara, 2006: 201, 202).

Las ventajas del uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo en educación han sido constatadas en numerosos trabajos de investigación. Con respecto a la influencia que provoca el aprendizaje cooperativo en nuestro alumnado, siguiendo a Melero y Fernández (1995), podemos hacer una doble distinción, según nos refiramos a su influencia sobre aspectos de la conducta social y motivacional o a su influencia sobre el rendimiento académico. En lo referente a la primera cuestión, casi todos los autores y autoras coinciden en señalar que los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos fuertes, consistentes y positivos sobre el aprendizaje de actitudes y valores, las relaciones sociales y sobre los prejuicios raciales; desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros y las compañeras de clase con necesidades educativas especiales y mejoran la autoestima, las habilidades sociales, la motivación escolar y la cooperación con los iguales (aspecto que subraya la importancia del aprendizaje cooperativo para las propuestas educativas interculturales y para avanzar hacia un modelo de escuela coeducativo). Con respecto a la segunda cuestión, sobre la relación entre aprendizaje de contenidos escolares y aprendizaje cooperativo, mayoritariamente, se admite que las estrategias o métodos de aprendizaje cooperativo son más potentes para mejorar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva (como, por ejemplo, el rendimiento académico, la habilidad para la resolución de problemas o la comprensión de textos) que otros métodos no cooperativos y que las formas tradicionales de enseñanza. Por tanto, podemos afirmar su supremacía frente a las propuestas de aprendizaje competitivas o individualistas.

Centrados en un modelo de escuela coeducativa, uno de los objetivos básicos de la educación que también abraza el aprendizaje cooperativo es "democratizar la educación y alcanzar una auténtica igualdad de oportunidades entre todas las personas, de modo que la pertenencia a un sexo no sea un límite" (Tomé, 1999:173). El objetivo del aprendizaje cooperativo en cuanto al tratamiento del género es avanzar en la construcción de una escuela que sea capaz, como apunta Lomas

(1999), de educar a las personas sin sesgos androcentristas. Desde este punto de vista, mediante el aprendizaje cooperativo nos acercamos a la diferencia como algo positivo desde la que construir colectiva e igualitariamente el conocimiento. Esto provoca mayor igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todos y todas. Pero, ¿cómo trabajarlo?

Conciliar igualdad i diferencia es un reto ineludible en la mejora de las propuestas basadas en el aprendizaje cooperativo. Los planteamientos del feminismo dialógico aportan elementos sustanciales para esta empresa. Como apunta Puigvert (2001: 53-54): "El feminismo dialógico supera el tradicional debate igualdad vs. diferencia, al asumir que la única forma de defender la igualdad es mediante el respeto y la escucha de las distintas voces. En este sentido, el desarrollo teórico del concepto de igualdad de las diferencias articula espacios de diálogo e intercambio igualitario que permiten que todas las opciones, experiencias, saberes e intereses puedan ser expresados".

En el presente tema se han apuntado algunas ideas y reflexiones para poder avanzar desde el aprendizaje cooperativo en la construcción de una escuela coeducativa en la que, como se señalaba en la introducción de este tema, sea posible conjugar el derecho a la diferencia con la igualdad de derechos. Seguidamente y a modo de síntesis se recogen los principales elementos-fuerza que se encuentran detrás de estas ideas y que orientan nuestro cometido para combatir, desde los espacios educativos, las desigualdades sexuales y las jerarquías de género:

- Una mayor distribución igualitaria de responsabilidades asociada a la rotación de los roles eliminando de los mismos sesgos sexistas.
- La asunción y el respeto al otro y a la otra, a los demás: el valor de la diferencia.
- El diálogo igualitario y la igualdad de las diferencias.
- La mediación y la interacción social basadas no en el poder y la fuerza sino en el amor.
- La fuerza del deseo y de los sueños colectivos.

4. Bibliografía

ARONSON, E. y PATNOE, S. (1997): The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in

the Classroom, United States, Longman.

AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.

COLL, C. y COLOMINA, R. (1991): "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comp.) Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación, Madrid, Alianza Editorial, pp. 335-352.

DEUTSCH, M. (1949): "A theory of cooperation and competition", Human Relations, 2, pp.129-152.

Deutsch, M. (1979): "A critical review of equity theory: An alternative perspective on the social psychology of justice", International Journal of Group Tensions, 9, pp. 20-49.

ECHEITA, G. (1995): "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje", en P. Fernández y M. A. Melero (comps.), La interacción social en contextos educativos, Madrid, Siglo XXI.

ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1991): "Interacción social y aprendizaje", en C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comp.), Desarrollo psicológico y educación (tomo III: Necesidades Educativas Especiales), Madrid, Alianza. (2ª reimpresión).

FLECHA, R. (1997): Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

GARCÍA LÓPEZ, R. (1996): "Técnicas de actitudes", en R. García López y otros, Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas, Madrid, FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción), pp. 15-58

GARCÍA, R., TRAVER, J.A. y CANDELA, I. (2001): Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas, Madrid, CCS.ICCE.

HABERMAS, J. (2003): Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Madrid: Taurus (4ª edición)

JOHNSON, D.W. (1981): "Student-student interaction: The neglected variable in education", Educational Researcher, 10, pp. 5-10.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1982): "Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students", Journal of Social Psychology, 118, pp. 257-268.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1990): Cooperation and competition: Theory and research, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum. Melero y Fernández, 1995

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1991) : Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization, Englewood Cliffs, N.J., Prentice- Hall.

LARRAURI, M. (1999): "¿Iguales a quien? Mujer y educación". En C. Lomas (comp.), ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós educador, pp. 33-42.

LARRAURI, M. (2000): El desig segons Gilles Deleuze. València: Tandem.

LOMAS, C. (comp.) (1999): ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós educador.

LÓPEZ CARRETERO, A. (2006): "Hacerse mediación viva". En A. M. Piussi y A. Mareñu (coords), Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro, pp. 134-157.

MELERO, M. A. y FERNÁNDEZ, P. (1995): "El aprendizaje entre iguales", en P. Fernández y M. A. Melero (comps.) La interacción social en contextos educativos, Madrid, Siglo XXI.

MONEREO, C. ; CASTELLÓ, M. y CLARIANA, M. (1994): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, Barcelona, Graó.

OVEJERO, A. (1990): El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional, Barcelona, PPU.

PÉREZ DE LARA, N. (2006): "El Otro (y la otra; lo otro)". En A. M. Piussi y A. Mareñu (coords), Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro, pp. 184-203.

PIUSSI, A. M. (1999): "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación". En C. Lomas (comp.), ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós educador, pp. 43-67.

PUIGVERT, L. (2001): "Feminismo dialógico. Aportaciones de las «otras mujeres» a la transformación social de las relaciones de género". En E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert, Mujeres y transformaciones sociales. Barcelona: El Roure.

RUÉ, J. (1989): "El trabajo cooperativo por grupos", Cuadernos de Pedagogía, 170, mayo, pp. 18-21.

SLAVIN, R. E. (1980): "Cooperative learning", Review of Educational Research, 50, pp.

315-342.

TOMÉ, A. (1999): "Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención). En C. Lomas (comp.), ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós educador, pp. 171-197.

TRAVER MARTÍ, J. A. (2001): Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad, Castelló, UJI. Editorial Universit ria. Col.lecció CD Magna.

TRAVER MARTÍ, J. A. (2003): "Aprendizaje cooperativo y educación intercultural", en A. Sales Ciges (coord) Educación intercultural: la diversitat cultural a l'escola, Castell , UJI Col-lecció educació.

TRAVER MARTÍ, J. A. (2005): "Les tècniques d'aprenentatge cooperatiu: un recurs eficaç per atendre la diversitat", en O. Moliner y A. Sales (eds) Estratègies d'atenció a la diversitat a l'educació secundària obligatoria, Castell : UJI-Conselleria d'educació i cultura, Castell , UJI Col-lecció educació.

TUDGE, J. y ROGOFF, B. (1995): "Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotkiana", en P. Fernández y M. A. Melero (comps.), La interacción social en contextos educativos, Madrid, Siglo XXI.

8.3. Documentos elaborados por el alumnado durante intervenciones.

Basándonos en un caso real, típico de violencia de género y machismo que no estamos convencidos en esto totalmente.

Rosa y Paco tienen dos hijas; Susi y María. Ambas asisten a clases de natación y en el club hay dos baños con duchas para cada género. Los dos padres se dividen las días semanales desde el principio para llevar a sus hijas a natación.

Rosa, sin problemas y a gusto, desde que sus hijas son chicas pueden llevarlas a las duchas y ayudarlas con las demás chicas, sin ningún hombre ni chico allí.

Pero Paco, no puede decir lo mismo, ya que, él cuando lleva a sus hijas no tiene otra opción que ducharlas y cambiarlas en los baños masculinos, cosa que para las chicas no lo ven bien ni necesitan. ¿Cómo solucionamos esto?

Historia
"Juanita"

Juanita está casada con un hombre violento que le pega. Ella está embarazada y le quedan semanas para el parto, el niño sale enfermo con síndrome de Down, y ella sola no puede mantenerlo a él y a la casa, ella se obliga a tomar antidepresivos y su marido la demanda y el estado le quita el hijo y se lo da al padre después de que ella dio todo por su familia.

Sergio tiene 42 años y Ana 40, sufre maltrato psicológico y acude al médico para recetarle antidepresivos. Este medicamento le hace caer en las drogas, por lo tanto ella se ve más débil ante su marido, y al todo lo contrario, tanto es así que llegan a las manos. Ana está muy débil por drogas y no se puede defender ya que él la sigue indolente psicológicamente. Un día Ana decide ir a un centro de desintoxicación pero es demasiado tarde. Sergio no se lo permite, llegan a una fuerte discusión y Sergio le da un golpe demasiado fuerte en la cabeza.

Un grupo de 4 personas, 2 niñas y 2 niños María, Blanca, Antonio y David. Los 4 van a una fiesta que organizan en su pueblo cuando llegan se separan y las mujeres van a por la bebida y los hombres a por el tabaco, cuando se vuelven a reunir los hombres tienen que llevar a las mujeres a su casa. Aunque las mujeres allan bebido igual están peor que los hombres. pero como no pueden conducir (cada uno) ninguno llaman a un taxi.

Una familia con ~~dos~~ ^{un} hijos y una hija, en la cual los padres le quieren comprar los regalos de ~~los~~ ^{Rayos}

- ¿Qué le compramos a Charlie? - ~~preguntó~~ ^{preguntó} la madre

- Un ~~carro~~ ^{carro} y juguetes de acción - respondió el padre -

- ¿Y que compramos para Judith? ^{preguntó}

- Una ~~cajita~~ ^{cajita} y una muñeca y va que chuta.

- ¡Pues alégrate que es mañana! - exclamó el padre

Antonia se casó con Manuel hace 5 años.

El día de su aniversario a comer a un restaurante caro, al terminar de comer Antonia pide la cuenta. Al traer el camarero la cuenta en vez de dársela a Antonia que es quien le pidió se la dieron a Manuel.

Juan es un hombre de 28 años que vive con su pareja en un piso. Él consume drogas desde los 16 años, al principio todo iba bien pero cada vez consumía más y más. Empezó a tener una actitud agresiva con ella, en una de esas ocasiones llegó muy agresivo y bebido, le pegó y abuso de ella. Como consecuencias se quedó embarazada y acaba con un trastorno psicológico... Años después acaba matando a su mujer y a sus hijos.

Maria va a trabajar a ~~es~~ la oficina, y como ~~es~~ todas las mañanas, ya ha tenido la primera bronca con su marido, que no quiere que vaya a trabajar, debe ser él quien lleve el dinero a casa. Nunca le ha puesto una mano encima, pero la castiga con maltrato psicológico, ^{con} insultándola y humillándola. Humillaciones y cada día se levanta ~~la~~ más deprimida.

En el trabajo, su jefe solo quiere aprovecharse de ella, insinuándose hacia ella y si no hace lo que él quiere, le manda más trabajo o incluso le amenaza con perder su trabajo y todo eso, por el simple hecho de ser mujer.

Cansada de todo lo que ^{gotta drogas} soporta diariamente, debe tomar muchos antidepresivos a los que se vuelve adicta, tomándolos sin que nadie se entere, por que en una mujer está mal visto.

Maria debe llevar todas las tareas de su casa y el cuidado de los hijos. En los drogas ve una ayuda para afrontar todos esos problemas.

Pedro, un día de verano decidió ir a la piscina con su familia.

Se quedó solo en las hamacas durante cinco minutos, y durante ese tiempo se acercaron unos chavales y empezaron a criticarle e insultar porque llevaba un bañador rosa con flores moradas. El niño se fue avergonzado a casa corriendo y llorando.

Deborah creció una chica muget de 27 años. Que se enamora locamente de un chico llamado Petronio. Estas empiezan a salir. Petronio quiere tener relaciones sexuales con Deborah pero ella se negaba. Un día en cuando las dos salen a una discoteca, mientras esta iba al servicio, él le hecho una pastilla de ~~extasis~~ en su copa, con la que al cabo de unas horas esta se quedó inconsciente. A la mañana siguiente ella se despertó en su cama llena de mordeduras y moretones en la vagina y su penis. Esto le empieza a ocurrir frecuentemente, hasta que ~~se~~ decide de ocultar una cámara en su cuarto y descubrir lo que pasaba. Ella abandonó por su pasión por el hombre un dilema moral hasta que llegó al suicidio.

Redacción.

Un día en clase, Juanito y Frano estaban jugando con Antonio, un chico machista que tenía por costumbre agredir e insultar a las mujeres. Jugando Frano y Juanito le dieron un gomillazo en su enorme oreja, Antonio para evadirse de problemas, decidió fumarse un porro a la salida del instituto. Cuando estaba colocado, Vaitiata le preguntó que había sucedido y el machista Antonio pensó que quería humillarlo, por lo que le dio un fuerte guantazo. Vaitiata sin saber que había sucedido acudió a su padre, el cual le dijo que lo tienes bien merecido por ir provocando con esa copa por la calle.

Eurecia y Eustaquio se convierten en marido y mujer, después de un noviazgo de 5 años. Los primeros años ~~pre~~ de matrimonio fueron bonitos y estables, hasta que llegaron los niños. El marido empezó a tener problemas con el trabajo hasta que lo despidieron y ~~ahor~~ empezó a ahogar sus penas en la ~~vida~~ bebida. Empezó a inventarse dichas machistas. Un día llegó a casa, y le dijo a la mujer: "Todo mujer tiene derecho mientras está bajo su techo" así que como este es mi techo a fregar". Seguirá así un par de años, solo la maetram verbalmente y hasta que un día dijo a la mujer y a la ~~buena~~ cada día una zurra, le ~~grapira~~ una ~~porta~~. ~~así le dijo~~ la mujer sin pensarlo dos veces la mujer que a ~~denunciarla~~, le quitaron la casa los hijos y ~~hasta~~ ~~pero~~ ~~siempre~~ ~~bajo~~ ~~este~~ ~~dominio~~.

8.4. Microrrelato ganador del Concurso.

Memorias de una tal Natalie.

Una vez, hace tiempo, en clase me preguntaron si estaba bien, si me pasaba algo malo.

Estoy bien- dije y sonreí falsamente.

La gente ya no se preocupa en preguntármelo, antes daba lástima (y en cierto sentido la sigo dando) ahora parezco fría, dura, pero es lo pasa cuando pasas por tanta mierda ¿no?.

Tuve una infancia de mierda, nada de casas grandes, regalos caros y padres maravillosos. Vivíamos en un piso muy pequeño, eramos pobres y mis padres no trabajaban...mi madre cuidaba de la casa y de mí y mi padre...bueno mi padre no trabaja ya que se pasaba el día en el sofá bebiendo hasta quedarse inconsciente y caerse al suelo. Yo no lo entendía, y a día de hoy sigo sin entenderlo, como podía soportarlo mi madre y encima quererlo. Mi madre decía que;

<<Para poder vivir en paz tenemos que saber perdonar los pequeños errores, nadie es perfecto Natalie...>>

Su voz rezuma en mi mente y hace que se me ponga la piel de gallina...12 años...12 asquerosos años sin mi madre, a la que tanto amaba. Era tan guapa, tan joven, las pocas veces que sonreía lo hacía para tranquilizarme, para hacerme creer que todo saldría bien. Desde que murió siento un vacío en el pecho que no puedo saciar con nada. Fue tan duro, tan doloroso, sentía como me desgarraba el alma hasta sentirme vacía, al principio solo sentía

dolor, el dolor de la pérdida y sentir que yo también me perdía, pero luego unos años después sentí odio, odio hacia el hombre que dejó a una niña de 6 años sin su madre...mi padre.

Mi padre era alcohólico, y siempre que volvía a casa, cuando volvía del bar venía pedo, y se ponía muy agresivo con migo y con mi madre. Al principio (o hasta donde yo recuerdo) mi madre le pedía que dejara de beber...que las familias normales no hacían eso...pero él le importaba una mierda, la miraba con cara de pocos amigos, cogía la botella y seguía bebiendo. Después fue a más cada vez alzaba mas la voz, y alguna que otra vez lanzaba puños al aire pero era muy pequeña y no entendía mucho...hasta que empezaron los golpes.

Primero eran puñetazos a la pared, después bollos en las puertas, jarrones en el suelo, lamparas, cosas de porcelana y cristal, etc... hasta que vino a por nosotras. Primero fue mi madre y después fui yo, cuando discutían le pegaba tan fuerte en la cara que la tiraba al suelo, yo los veía detrás de la pared y cuando veía que mi madre caía al suelo, ahogaba un grito al verla manchada de sangre, sabía que si gritaba a mi también me pegaría para que no nos oyeran los vecinos...lo aprendí con el tiempo. Cuando yo hacía algo que no le gustaba, cogía y me pegaba una hostia para "educarme". Llegó un punto en el que volvía por las noches tan borracho que nos pegaba sin que hubiéramos hecho nada, aprendí a esconderme de él en el armario y a hacer de oídos sordos, pero...mi madre no tuvo tanta suerte. La molía a palos todos los días, mi madre con los años fue entristeciendose mas y mas, cada vez la veía más casada y con pocas fuerzas; era joven pero entendía lo suficiente como para saber que ella no aguantaría mas, cada vez que la pegaba caía antes al suelo y eso me mataba, no tenia fuerzas para luchar,.. pero aquella noche fue lo definitivo, esa noche pensé que seria un mal rato como todas,..pero no fue así, esa noche no supe que mi vida cambiaría tanto...

¡Basta, Basta, para por favor! - dijo mi madre entre sollozos.

Cállate estúpida o te seguiré dando más fuerte – dijo el enfurecido.

¡Máma!, ¡pápa deja a máma por favor! - dije yo, entre llantos.

Mi pádre me miro enfadado y dispuesto a abalanzarse sobre mi cuando mi madre lo empujó, sin fuerzas por la espalda, el sorprendido, y con botella en mano se fue dispuesto a tirarse encima a ella, la cogió por el cuello y la estampo contra la pared:

¡que coño te crees que haces! -bramó el.

¡No te atrevas a tocar a tu propia hija cerdo!- dijo mi madre en mi defensa - ¡es sangre de tu sangre, como puedes dormir por las noches!

Bastó con esas palabras para que la soltara; la empujó y le estrelló la botella en la cabeza. Vi como mi madre caía al suelo inconsciente y como él le gritaba cosas horribles mientras que la pateaba ya muerta en el suelo.

Le odio, le odio con todo mi alma, se llevo lo único bueno que tenía, el recuerdo de las últimas horas de vida de mi madre me persiguen como sombras que no puedo espantar, esperé a que alguna luz me sacara de aquel agujero de oscuridad al que me sumí, pero nunca llego y me hundí mas en la miseria, al cabo de los años aprendí a reflejar mi odio y mi ira en los demás, hice que todo el mundo me temiera para que no se burlaran de mí vulnerabilidad y del echo de que soy mas frágil que un trozo de cristal; si me insultaban los insultaba de una forma que les doliera,

o si me molestaban les propinaba unas buenas tortas, en fin...me di un rollo muy siniestro para que no se acercaran a mi, para que no me tocaran. Mi padre me abandonó hace poco, al entrarle ese esperadísimo cáncer de hígado y fallecer dolorosamente (que se joda), no me dolió que se muriera, así no haría mas daño a nadie pero, ahora estoy sola y espero encontrar algún día a alguien que no sea como él; no le gusto a la gente por mi actitud; bebo, fumo, y esas mierdas, pero es la costumbre de los años y el único consuelo que tengo. Me gustaría culpar a mi padre por pasarme sus adicciones, y a mi madre por haberlo aguantado durante tantos años, me gustaría culpar a la gente que no me apoyó, me gustaría culpar a todo el mundo joder, pero esto me lo he ganado yo solita, espero poder cambiar algún día, pero hasta entonces...

FIN