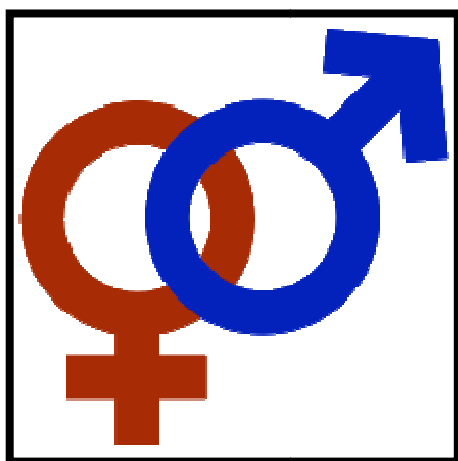


**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN
CONTEXTOS SOCIALES**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
SOCIAL**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

EDUGEN



NOMBRE: JAIME CABALLERO GÓMEZ
TUTORIZADO POR: MARTHA FRÍAS ARMENTA
FECHA DE LA DEFENSA: 6 Y 7 DE JULIO DE 2016

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO DEL PROYECTO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD.....	15
3.1. Información obtenida tras el análisis de la realidad	
3.2. Recogida de datos de los ámbitos de la realidad descritos.	
3.3.Descripción del ámbito de la realidad.	
4. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	31
4.1. Objetivos	
4.2. Recursos materiales y humanos	
4.3. Sesiones del proyecto	
4.4. Temporalización	
5. EJECUCIÓN DEL PROYECTO.....	44
6. EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	48
6.1. Evaluación del contexto y de la propia evaluación de las necesidades	
6.2. Evaluación del diseño de intervención	
6.3. Evaluación de la implementación	
6.4.Evaluación los resultados (logros)	
6.5.Evaluación del impacto	
7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PROYECTO...57	
8. BIBLIOGRAFÍA.....	60
9. ANEXOS.....	61
➤ ANEXO 1: LISTA DE CLASE	
➤ ANEXO 2: TEXTO DE “DIARIO VIOLETA DE CARLOTA”	
➤ ANEXO 3: DIARIO DE CAMPO DE LAS SESIONES	
➤ ANEXO 4: RESULTADOS DE LOS CONTROLES DE APLICACIÓN DE LAS SESIONES	

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que pretendo planificar, implementar y evaluar tendrá como finalidad la realización de una intervención para promocionar un programa de mediación de la educación de género; con el que pretendería mejorar las relaciones entre iguales influidas por estereotipos de género, proporcionando modelos de relación entre hombres y mujeres basados en la igualdad de oportunidades y en el reconocimiento y respeto mutuo.

Con el diseño y la implementación de este proyecto pretendo, en última instancia, avanzar en la consecución de un alumnado y, en general, de una futura sociedad más sensible a ciertos valores ineludibles al ser humano como es la igualdad de género. Del alumnado en primer lugar porque se llevaría a cabo dentro de un grupo de alumnos de un Programa de prevención, seguimiento y control de absentismo escolar, dentro de su jornada diaria.

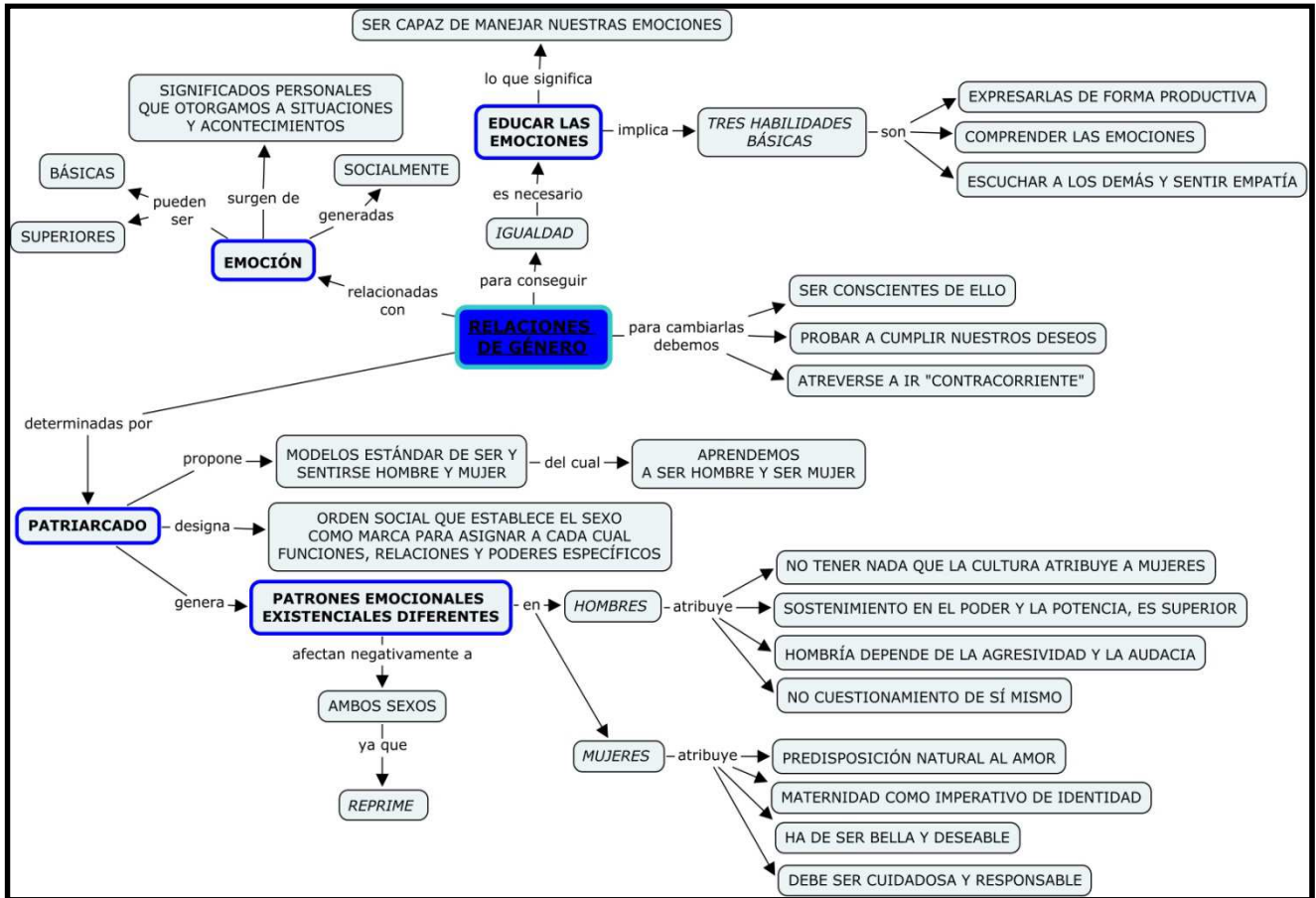
La decisión que tomo para la realización de esta intervención sobre las diferencias de género es debida a los profundos cambios socioculturales acaecidos en las últimas décadas en las sociedades occidentales, que están relacionados con la concepción de hombre y mujer que ha dominado en nuestra cultura y, muy especialmente, con los progresos en la situación de la mujer como sujeto con derechos.

No obstante, a pesar de los indudables avances sociales en la materia, las desigualdades de pueblos, grupos y personas en el acceso a mejores cuotas de bienestar e igualdad hacen que no hayan sido superadas. Aportar ideas, discursos y propuestas para propiciar la reflexión es uno de los retos de este trabajo. A modo de observatorio social de distintas voces y discursos sobre la igualdad de género, pretendo ofrecer una representación de la realidad compleja, interactiva y constructiva, constituyéndose esencialmente en un espacio abierto para el diálogo, la reflexión y el contraste de opiniones acerca de relaciones de igualdad entre chicos y chicas, roles adjudicados en función del sexo, el feminismo, un análisis de la vida cotidiana desde una perspectiva de género y el desarrollo de un pensamiento crítico en relación a las relaciones de género.

Desde mi punto de vista, lo considero un tema de muy vital importancia ya que, desgraciadamente, aún cada año, siguen muriendo demasiadas personas a consecuencia de una falta de educación en género que les provoca violencia, exclusión, rechazo e incomprendiones. Desde niños es necesario trabajar esta temática ya que es la única forma de concienciar y erradicar con esta lacra social que afecta a todas las personas, tanto hombre como a mujeres, independiente de su clase social, edad y donde residan. Así lo muestran las estadísticas de nuestro país. Hay, según mi opinión, que actuar ya y hacerlo de forma profunda, lo demandan todas las instituciones sociales y todos los ciudadanos@s.

2. MARCO TEÓRICO DEL PROYECTO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antes de presentar propiamente la fundamentación teórica del proyecto, he elaborado un mapa conceptual con los principales términos en los que se basará la misma; con el fin de esquematizarlos y visualizarlos más fácilmente:



¿Por qué preguntar el sexo de un bebé? ¿Nos prepara esto para relacionarnos de un modo u otro con él? ¿Son diferentes nuestras expectativas y deseos con respecto a ellos? ¿De qué manera afecta en su desarrollo emocional? Emoción y género están estrechamente relacionados. A lo largo de nuestra vida –especialmente en la infancia y la adolescencia-, las personas desarrollan su propio sistema de valores. Esto lo hacen en unos determinados contextos sociales (familia, escuela, trabajo, etc.), que están definidos culturalmente por el género, es decir, por una determinada idea de lo que es ser hombre y ser mujer. El cumplimiento o transgresión de estos valores culturales, que hemos asumido como propios, genera unos determinados estados emocionales.

Existen numerosos mitos sobre las emociones. Uno de ellos es que las emociones son irracionales y no dependen del pensamiento. De ahí que las palabras “emocional, emotivo, sentimental” se hayan empleado con frecuencia para calificar a alguien que ha perdido el control o no está siendo “razonable”. Sin embargo, lo que parece claro es que cuando una persona experimenta y expresa una emoción, nos está indicando que le ha ocurrido algo de importancia personal.

Otro mito es que las emociones son obstáculos para la adaptación e integración social, cuando en realidad, éstas son herramientas de que disponemos las personas para relacionarnos con el entorno y con nosotros mismos. Y esto es así, porque nos aportan información y predispone o motiva la acción, por un lado, y por otro, porque sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos e influirles.

Lazarus y Lazarus (2000) dicen que las emociones son reacciones complejas que comprenden: un estado mental subjetivo (enojo, ansiedad, amor), un impulso a actuar y cambios corporales. Pero sobre todo, sostienen, que una emoción tiene relación con nuestras creencias sobre nosotros mismos y el mundo en que vivimos. Las emociones surgen del significado personal que otorgamos a los acontecimientos y situaciones sociales. La posibilidad de alcanzar nuestros objetivos personales en una situación particular está relacionada con la emoción. Según esta definición, dos aspectos resultan cruciales para interpretar y comprender nuestras emociones: la identificación de objetos personales y la valoración subjetiva de un acontecimiento o situación. Los objetivos personales tienen relación con qué lugar en el mundo deseo para mí. La experiencia subjetiva con cómo valoro un determinado hecho o suceso en relación con mi itinerario vital. Ambos aspectos están atravesados por el género, es decir, por el particular concepto de hombre o mujer que construimos en interacción social con otros.

Existe un acuerdo casi unánime acerca de la existencia de un repertorio de emociones básicas en todos los seres humanos, con independencia de su condición social, raza, cultura, etc. Es decir, estas emociones se consideran universales e innatas. En estas se incluyen: alegría, tristeza, miedo, sorpresa, repugnancia. Según Evans (2002), no existe cultura alguna de la que estén ausentes estas emociones.

A partir de estas emociones elementales, las personas desarrollamos también un repertorio de emociones superiores, las cuales presentan una gran variabilidad cultural. Estas están directamente implicadas en nuestros comportamientos morales y todo parece apuntar a que son esencialmente sociales. Es decir, tienen su sentido y utilidad en un entorno social complejo. En estas se incluyen: culpabilidad, vergüenza, orgullo, ira, envidia, celos o amor. El origen de estas emociones parece radicar en cómo interpretamos o damos significado a situaciones o hechos de nuestra vida cotidiana y que implican relación con otros (social). Y sobre todo, están estrechamente relacionadas con cómo esta forma de ver, percibir y comprender un suceso proyecta una imagen de nosotros mismos y afecta a nuestras expectativas y proyecto de vida (personal e íntimo).

Estas emociones son generadas socialmente, a través de la relación con otras personas en contextos muy significativos (familia, escuela, trabajo, grupo de amigos, etc.). El significado social que adopta ser hombre y ser mujer en estos contextos propicia un repertorio emocional diferencial, directamente relacionado con la carga de deberes, prohibiciones, asignaciones y posibilidades para cada persona.

El orden social que hombre y mujeres han compartido y, aún hoy siguen compartiendo, es el patriarcado, el cual propone unos modelos de ser y sentirse hombre y mujer. En este escenario social aprendemos a ser hombre y ser mujer. El patriarcado designa un orden social que establece el sexo como marca para asignar a cada cual actividades, funciones, relaciones y poderes específicos. Esta red estructurada de poderes, jerarquías y valores propone unos modelos de masculinidad y feminidad como universales, dicotómicos y opuestos entre sí. Pero esta forma de organización social

genérica característica de nuestra cultura ¿qué mandatos o normas morales de conducta propone para la mujer y para el hombre? ¿Qué implican el cumplimiento de estos mandatos en un plano emocional?

Lazarus y Lazarus (2000) sostienen que la ansiedad-miedo, culpa y vergüenza son emociones existenciales porque las amenazas en las que se basan tienen que ver con significados e ideas sobre quiénes somos, nuestro lugar en el mundo y la calidad de nuestra existencia. Analizaremos cómo el patriarcado ha motivado patrones emocionales existenciales distintos en hombres y mujeres. Mientras la ansiedad-miedo y la ira-enojo se centran en nuestra propia seguridad personal y en el mantenimiento de nuestra identidad personal, la culpabilidad se refiere a infracciones morales directamente relacionadas con el mantenimiento del orden social y la búsqueda del bienestar colectivo. Ambas manifestaciones emocionales presentan su cara más amarga en el patriarcado, configurando de manera diferencial los patrones emocionales de hombres y mujeres respectivamente.

El ideal de mujer en el patriarcado se basa en el concepto de ser subordinado, frágil y vulnerable. Algunas de las principales *creencias y mandatos imperativos* de la feminidad son (Rebollo, 2006):

- La mujer es cuidadosa y responsable del bienestar ajeno. Su valía está en su capacidad de entrega y servicio a los demás. El cuidado de otras personas y la responsabilidad hacia ellas ocupa el centro de su vida.
- Predisposición natural al amor. Se fundamenta en la idea de que las mujeres son seres completos cuando pertenecen a alguien.
- La maternidad como imperativo de la identidad. La consideración de la mujer como ser adulto y maduro se asocia a la maternidad. Se fundamenta en el ideal social de mujer feliz y satisfecha de sí cuando es madre.
- La mujer ha de ser bella y deseable. La belleza las hace visibles y aceptadas socialmente. La belleza se sustenta en la mirada y valoración del otro, haciendo a la mujer vulnerable a opiniones ajenas. La belleza es definida desde fuera de las mujeres (canas, arrugas, bello corporal, etc.) y se fundamenta en la negación y control del propio cuerpo. Se ha llegado a afirmar que las mujeres tienen tres jornadas laborales: una la del trabajo, otra la del cuidado y educación de los hijos y otra el cuidado del cuerpo.

De todos estos mandatos, vamos a analizar los dos primeros y sus implicaciones emocionales. El primero sitúa a los demás en primer plano en la vida de una mujer. El segundo de estos mandatos identifica realización personal con el logro de una pareja/relación estable, provocando sentimientos de frustración, decepción y/o fracaso, etc.... si éste no se logra.

La *culpabilidad* como patrón sentimental atraviesa la vida de las mujeres y está estrechamente relacionado con estos mandatos. “Para experimentar la culpa, la persona debe sentir que ha transgredido un código moral que ha sido aceptado como parte de su propio juego de valores. La trama argumental de la culpa es pues haber transgredido un imperativo moral. Las personas que se sienten culpables no tienen necesariamente que haber hecho algo moralmente malo, sino *creer* que lo ha hecho” (Lazarus y Lazarus, 2000). La cuestión es ¿por qué las mujeres creen que hacen algo malo cuando dedican tiempo a ellas? La búsqueda de la autorrealización personal se enfrenta brutalmente al

mandato de cuidar a los demás o desear ser querida/ aceptada por los demás. Anteponer el cuidado de otros al uno propio es el mandato que está a la base de este sentimiento de culpa. El siguiente relato sintetiza la trama emocional de la culpabilidad en las relaciones madre-hija-maestra y las implicaciones para el desarrollo de una niña.

Cuando Ana empezó a ir al jardín de infancia tenía miedo de bajar por el tobogán. Antes del jardín de infancia, su madre la llevaba al parque donde ella subía la escalerilla, decidida a bajar por el tobogán como los otros niños. Miraba a su madre para pedirle ánimos y veía una cara asustada, tensa. Mamá le daba palabras de ánimo con una voz tan tensa que negaba el apoyo que quería dar. Ana se bajaba del tobogán para mitigar la ansiedad de su madre. En la escuela, la profesora del jardín de infancia se dio cuenta de que Ana intentaba bajar por el tobogán. Se puso cerca de ella y la tranquilizó diciéndole que el tobogán era seguro. Más importante aún, Ana sintió la tranquilidad de su profesora. Supo que podía bajar por el tobogán sin asustar a su profesorado al hacerlo. Se había quitado un peso de encima: Ana sólo tenía que enfrentarse a su propio miedo. Bajó el tobogán y el niño dominó rápidamente su miedo. (Weyand, C.A., 1991).

En este ejemplo, la niña hace propio el miedo de la madre y se responsabiliza de su seguridad y estabilidad emocional. El sistema de valores que guía este comportamiento se basa en las relaciones interpersonales y las responsabilidades hacia los otros y, por ello, puede ser difícil, si no imposible, poner sus propias necesidades por delante de las necesidades de las personas por las que se preocupan. Estos aspectos tienen implicaciones para la autoestima de las mujeres. Lagarde (2000) afirma que las mujeres, conformadas como *seres-para-otros*, depositamos la autoestima en los *otros* y, en menor medida, en nuestras capacidades. De este modo, muchas niñas con potencial para convertirse en científicas, escritoras, artistas o músicas, no lo conseguirán porque creen que eso no está a su alcance.

Carol Gilligan (1982) ha definido esta ética de las mujeres como una ética del cuidado. Algunos textos recogen y analizan las aportaciones de esta investigadora (Cortina, 1998; Reis, 1999). Gilligan revisó los resultados de ciertos experimentos realizados por Kohlberg. En estos experimentos se les planteaba dilemas morales a los niños. Un ejemplo típico de problema moral planteado en estos estudios era el “dilema de Heinz”. La esposa de Heinz está gravemente enferma y sólo puede curarla una medicina. El farmacéutico del pueblo donde vive Heinz tiene la medicina, pero es sumamente cara y Heinz no tiene dinero para pagarla. El farmacéutico no quiere darle la medicina a Heinz y éste se encuentra ante un dilema: ¿deberá robar o dejar que su mujer muera?

Ante el dilema, los entrevistados debían dar una respuesta de elección moral. Sin embargo, las niñas en lugar de responder formulaban nuevas preguntas tales como ¿está casado el farmacéutico? ¿Sería posible que Heinz convenciera a la mujer del farmacéutico? Mientras Kohlberg interpretó las preguntas de las niñas como inseguridad, Gilligan entendió que se trataba de preocupación por el contexto y de intento de comprensión de la trama de relaciones en que se plantea el dilema. Según ésta y otras pruebas realizadas con mujeres, Gilligan concluyó que existen dos lenguajes para codificar el mundo moral: 1) el lenguaje de la lógica formal de la imparcialidad de la justicia, que consiste en tomar decisiones poniéndose en el lugar de cualquier otro; 2) el lenguaje de la lógica del cuidado y de las relaciones, que asume la perspectiva de la

situación concreta y trata de preservar las relaciones ya creadas (Cortina, 1998). El predominio de uno u otro en una persona es una cuestión individual, y no una categoría definitoria de su sexo. Es durante el proceso de socialización, cuando tendemos a educar a las mujeres en la responsabilidad y el cuidado de otros, mientras que a los varones se les educa en el ejercicio de la independencia y la autonomía. Esta socialización afecta al desarrollo emocional de hombres y mujeres, configurando un mapa emocional diferenciado. De transgresión del mandato moral de cuidado y responsabilidad hacia los otros –propio de la cultura patriarcal-, el cual ha sido asumido de manera individual.

La transmisión de este modelo social no igualitario repercute negativamente en las aspiraciones vitales y en las previsiones de futuro de las mujeres, ya que los valores y saberes propios, la profesión, el intelecto y la capacidad de autoabastecimiento ocupan un lugar secundario en sus vidas. Todo ello obstaculiza la construcción de una identidad femenina más libre. Esta cultura patriarcal dominante cambia muy lentamente. Los sistemas sociales tales como los medios de comunicación, familia, escuela, etc. todavía convergen en procesos de socialización no igualitarios. En términos generales, a nivel social se puede observar el empleo de calificativos y adjetivos admirativos para mujeres que renuncian a sí mismas para entregarse a otros. En determinados contextos y grupos sociales, todavía se espera que las mujeres sean menos inteligentes, ganen menos y tengan una más baja formación que sus compañeros y que interrumpan sus carreras cuando las demandas de sus parejas y/o hijos interfieren. La influencia de estos mitos o ideas del patriarcado sobre la mujer tiene efectos negativos en cómo las mujeres viven y se ven a ellas mismas. Sally Reis (1999) ha identificado y estudiado algunos de estos efectos, el *síndrome de la supermujer o perfeccionamiento* es reconocible en aquellas mujeres que creen que tienen que ser perfectas en todo lo que hagan, invirtiendo una gran energía en intentar ser la mejor. Esta forma de verse a sí misma se basa en una hipervaloración del ideal de perfección, lo que conduce a marcarse metas poco razonables y la exigencia progresiva de niveles cada vez más altos. El *síndrome de la impostora* describe un sentimiento de autoestima extremadamente bajo, atribuyendo su éxito a factores distintos a sus propios esfuerzos y valorando su imagen exterior de éxito como algo inmerecido y accidental. Esto produce una ansiedad persistente de que la propia fachada de competencia será descubierta. En algunos estudios realizados con niñas y mujeres superdotadas (Jiménez Fernández, 2000) resulta especialmente llamativo que aparezca este síndrome, atribuyendo su éxito a factores externos y no a su propia valía y esfuerzo. Asimismo, en los años 70 en EEUU se acuñó el término *codependencia* para designar el fenómeno por el cual determinadas personas se centran tanto en ayudar y sacar adelante a otra persona que se abandona a sí misma, surgiendo sentimientos de rabia, culpa, etc. Manifestaciones extremas de este trastorno emocional podemos observarlo en relaciones de pareja, madre-hijos, etc.

La educación juega un papel esencial en los procesos de socialización e interiorización de ciertos valores. Recientemente, De Pablos (2003) ha definido la educación como un proceso que pretende pasar de una regulación externa de conductas a través de normas y reglamentos a conductas generadas de forma autónoma y guiada por un conjunto de valores asumidos de manera individual. Según esta concepción, es preciso educar a las mujeres para una conciencia de sí, de los propios recursos, habilidades y capacidades subjetivas, aprender a reconocer y apreciar sus cualidades y habilidades vitales, potenciarlas y compartirlas en procesos pedagógicos con otras mujeres en aras de una sociedad del bienestar.

Por su parte, la subjetividad masculina del patriarcado se basa en el idea del hombre como ser racional, autosuficiente, controlador y proveedor. Luis Bonino (2003) señala las siguientes creencias y mandatos imperativos de la masculinidad hegemónica:

- Ser varón supone no tener ninguna de las características que la cultura atribuye a las mujeres, que se viven como inferiores (ser para otros, vulnerabilidad, emocionalidad, cuidado hacia los otros, etc.).
- Ser varón se sostiene en el poder y la potencia, y se mide por el éxito, la superioridad sobre las demás personas, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás.
- La hombría depende de la agresividad y la audacia y se expresa a través de la fuerza, el coraje, el enfrentarse a riesgos, la habilidad para protegerse y utilizar la violencia como modo de resolver conflictos.
- La masculinidad se sostiene en la capacidad de sentirse calmado e impassible, autoconfiado y autosuficiente ocultando (se) sus emociones, y estar dispuesto a soportar a otros. La masculinidad supone, además de fortaleza, una gran seguridad y confianza en sí mismo. El hombre no puede permitirse sentir miedo y, si lo tiene, tendrá que disimularlo.
- La masculinidad se sostiene en el no cuestionamiento de sí, de las normas y de los ideales grupales.

¿Cómo son interpretados y vividos estos mandatos por los hombres? ¿Cómo llegamos todos, hombres y mujeres, a interiorizarlos como una autonormativa que guía nuestra forma de pensar y vivir? Para conocer y comprender cómo actúan en lo privado, en lo íntimo, es necesario prestar atención también a la experiencia de los hombres con su particular subjetividad y comportamientos, es decir, analizar sus deseos y temores, sus motivaciones y resistencias en cuanto a lo que supone la igualdad. La idea básica de “*estar a la altura*” o “*dar la talla*” está a la base de estos mandatos y adjudican (imponen), según Bonino (2003), a los hombres: autoridad sobre las mujeres y mayores derechos que ellas a imponer sus razones, a la libertad, al uso del espacio-tiempo y a ser sujeto de cuidados.

Pierre Bourdieu (2000) sostiene además que el supuesto privilegio masculino es una trampa, porque impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad. Esto es fundamentalmente una carga. Este pensador ha llegado a afirmar que el hombre *verdaderamente hombre* se siente obligado a estar a la altura de la posibilidad que se le ofrece de incrementar su honor y valor en la esfera pública. La expresión “los niños no lloran” o “no llores que eres un hombre” lleva implícita un concepto de ser varón y lo que es apropiado que sienta o haga de acuerdo a su sexo. Esta expresión será directamente relacionada con el patrón emocional que es legítimo en un hombre bajo los mandatos del patriarcado.

Por su parte, el mandato de autoridad/ superioridad sobre las mujeres es difícil de sostener y una continua amenaza, que no depende sólo de lo que el hombre hace, sino sobre todo de la aceptación de interiorización de las mujeres. Esto genera un estado de constante control hacia ellas para que ocupen su posición y sigan sosteniendo su imagen de sí como superior. Si las mujeres no la aceptan, si comienzan a sentirse como sujeto con derechos, el hombre no sólo siente que pierde su dominio sobre la mujer, sino que lo vive como momento de riesgo o atentado a su identidad, en el que su autoestima puede quedar dañada. En relación con la identidad masculina, Bonino

(2003) sostiene que hacer propios los ideales del patriarcado como una autonormativa de vida produce un alto grado de rigidez, absolutización y tiranía, de manera que cualquier transgresión de estos ideales se vive como una amenaza, traición y atentado a la propia identidad masculina.

En los textos especializados se define la trama argumental de la ira como una ofensa humillante contra *mí* o los *míos*. Esta emoción se apoya en una forma de verse a sí mismo y a los demás que le hace valorar a los otros como agresivos, insultantes o *amenazantes* aun cuando estas personas *en apariencia* no hayan hecho nada que justifique esta valoración. La percepción de una amenaza o peligro directamente relacionada con lo que somos, con nuestra identidad, es generadora de ira. Las personas con una percepción extraordinariamente baja de su propio valor tienen menos tolerancias a situaciones ambiguas. Su fuerte vulnerabilidad les lleva a creer que han sido insultados, aun cuando no haya existido ninguna acción clara que pueda provocar enojo. Cuando los hombres perciben que las mujeres generan nuevas condiciones para la igualdad o ganan poder personal, emplean una variedad de mecanismos y maniobras interpersonales de control con el fin de evitar que se muevan del espacio que les ha sido asignado y así defender su superioridad. Estas habilidades en estrategias de resistencia a la igualdad que ponen en juego los hombres se les han denominado micromachismos, microabusos o microviolencias. Algunas de estas estrategias son: la desautorización (tú no sabes, no entiendes, etc.), paternalismo (es por tu propio bien), terrorismo (actuar por sorpresa, empezar a gritar, dar un portazo, irse de pronto, etc.), el cuestionamiento o negociación (¿de qué estás hablando?, no sé de dónde te has sacado eso, eres demasiado susceptible, etc.) y la trivialización (lo que piensas o haces es insignificante o carente de valor y habitualmente se manifiesta a través de expresiones sarcásticas o en formas de broma). Estas se producen en lo cotidiano y atentan contra la autonomía personal de las mujeres.

Estos ideales patriarcales afectan negativamente a los hombres. De manera externa, la interiorización de estos mandatos por parte de los hombres provoca angustias e inquietudes generadas por estas exigencias y en no cumplimiento de las mismas produce ciertos problemas y trastornos. Bonino (2003) ha identificado toda una serie de patologías asociadas a la masculinidad, que clasifica en malestares y molestares respectivamente. Entre las primeras, destaca las patologías de perplejidad o síndrome de pérdida del norte (desconcierto, perplejidad y estancamiento personal provocado por la caída y cuestionamiento de los mitos de la masculinidad). Entre los molestares, destacan los abusos de poder, una de cuyas manifestaciones es el abuso verbal, y la temeridad excesiva (basada en la hipervaloración de las propias capacidades). Esta identificación de ciertas conductas masculinas como patologías psíquicas ayuda a evidenciarlas como problemas de responsabilidad predominantemente masculina, que requieren estudio y tratamiento, pero especialmente requiere la sensibilización y responsabilización de quienes las realizan.

En los procesos de socialización, la comparación entre iguales (hermanos, compañeros, etc.) constituye uno de los mecanismos o estrategias de afianzamiento de estos ideales, utilizado habitualmente por parte de los adultos en contextos familiares y escolares. De esta forma, “los hombres aprenden a sentirse bien consigo mismos sólo sabiendo que lo están haciendo *mejor* que otros” (Seidler, 2003). Esto, a menudo, puede generar miedo, bloqueo y confusión respecto a la propia identidad, especialmente si no se alcanzan o cumplen las exigencias derivadas de los mandatos. La educación es

fundamental para crear nuevos ideales, favorecer nuevas prácticas y encauzar estos sentimientos dañinos para un desarrollo personal y social de calidad.

En términos generales, cuando hablamos de educación nos referimos al proceso por el cual las personas crecemos, desarrollamos nuestra propia identidad y nos convertimos en ciudadanos mediante el conocimiento y participación en una determinada cultura. En relación con las emociones, la educación se centra en potenciar ciertas capacidades y habilidades relacionadas con el conocimiento, comprensión y manejo de las emociones en distintas situaciones y contextos.

Ser educado emocionalmente significa ser capaz de manejar las emociones de tal manera que podamos llegar a mejorar nuestro desarrollo personal y la calidad de vida. Según Steiner (2002), la educación emocional implica tres habilidades básicas:

- ❖ Comprender las emociones
- ❖ Expresarlas de manera productiva
- ❖ Escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones.

Uno de los objetivos más importantes de la educación emocional es aprender a manejar nuestras propias emociones. Pero, además de saber cuándo expresarlas y cómo éstas afectan a los demás, es especialmente importante conocer qué provoca estas reacciones emocionales y saber canalizarlas. De ahí la importancia de los valores que hemos interiorizado como propios. La mayor parte de nuestras emociones dependen de la consideración personal del cumplimiento o transgresión de estos valores. Hemos analizado cómo la interiorización de los mandatos del patriarcado provoca unos patrones emocionales negativos para el crecimiento personal en hombres y mujeres. Estos valores del patriarcado muestran unos modelos ideales del hombre y de la mujer no igualitarios, que han de sustituirse por otros basados en la igualdad y el respeto. ¿Cómo hacerlo? Una alternativa podría ser a través del proyecto de intervención que propongo.

La cultura emocional que caracteriza nuestra sociedad actual está en crisis. El acoso moral y psicológico, el síndrome del profesor quemado, la violencia entre iguales, etc. son manifestaciones de la violencia de género y de una determinada organización social. Diversos factores parecen estar implicados en esta crisis. Por un lado, el cambio de valores culturales. Los valores propuestos por el patriarcado (relaciones de poder en función del sexo) ya no sirven –o al menos no sirven como proyecto público- y su cuestionamiento desde distintas instancias es hoy una realidad. Por otro, la desestructuración social en cuanto a espacios y canales para la participación ciudadana parece obstaculizar la creación de nuevos valores y tendencias culturales.

Aunque cualquier momento en la vida de una persona es óptimo para cambiar, los procesos de socialización primaria que se producen en la infancia juegan un importante papel en la transformación social. Los principales agentes de socialización son la escuela, la familia y los medios de comunicación. El papel de los adultos y los entornos físicos, afectivos, sociales, económicos y políticos que generamos y en los que se sitúa a los niños tienen una influencia fundamental en su desarrollo. Estos contextos de interacción han de configurarse como ámbitos cultural y efectivamente ricos en los que se aporten elementos críticos suficientes para la reflexión personal. Un rasgo que define estos contextos es el diálogo. A través de la conversación con los adultos (padres, abuelos, maestros, etc.) los niños aprenden a interpretar, valorar y dar sentido al mundo

que lo rodea. El estímulo cultural no consiste exclusivamente en rodear a los niños de una variedad de objetos, sino también en proponer formas de acción con ellos.

Uno de los espacios de crecimiento personal y de reflexión es la familia. Debemos ser conscientes que “los modelos educativos que aportan los padres, los valores que se imbuyen en el contexto familiar, los roles que se asumen en función del sexo y las relaciones familiares que se establecen, basadas en las expectativas y exigencias atribuibles al género, son parcelas importantes que afectan a la construcción de la identidad de los sujetos” (Colás y De Pablos, 2003). Desde comprar un determinado juguete a cambiar una pequeña norma en casa en las relaciones de pareja suponen avances importantes en los procesos de socialización de niños y niñas.

Los medios de comunicación configuran también un espacio público de reflexión. Es evidente que éstos tienen una capacidad para reproducir y perpetuar ciertos valores. La televisión constituye un potente agente de creación de opinión pública y marca ciertas tendencias en el vestir, la alimentación, etc. Un ejemplo de ello es la creciente conciencia social respecto a la violencia de género propiciada por los medios de comunicación, convirtiendo este tema en un asunto de debate e interés público. Pero no debemos olvidar la necesidad de seleccionar y conducir los contenidos televisivos que ven los niños así como de reflexionar sobre la visión que ofrece de los temas.

Por último, la escuela también constituye un importante espacio de desarrollo personal. La escuela provee a las personas de los recursos para enfrentarse con las exigencias de su existencia. En lo que se refiere a la educación emocional y moral, esto implica cambiar normas, creencias, mentalidades, usos y costumbres, prácticas sociales, etc. Carmen Jiménez (2000) plantea la necesidad de recuperar el concepto de educación para la excelencia. Una educación es excelente si logra de cada alumno un rendimiento satisfactorio o acorde con las capacidades y recursos que posee y si estos logros implican un compromiso con los valores, aspiraciones y problemas del entorno próximo y remoto. Una educación para la excelencia requiere de contextos ricos en lo emocional, lo que conlleva recuperar ciertas facetas en las prácticas educativas como la curiosidad y deseo de aprender, la exigencia, el esfuerzo, superación del fracaso, etc. La película “Ser y Tener” ilustra la estrecha relación entre aprendizaje, ética y emoción a través de múltiples situaciones que se van sucediendo en una pequeña clase de una escuela rural, en la que conviven alumnos de 3 a 11 años. Algunas de estas situaciones son especialmente ilustrativas. La conversión del profesor con dos alumnos de 11 años que indaga en los motivos de sus peleas y discusiones llevándoles a través de sus preguntas a conocerse y comprenderse mutuamente o el diálogo del profesor con un alumno de cuatro años sobre el valor de una promesa y de la exigencia/esfuerzo muestran la importancia del diálogo entre alumno/a y profesor/a para la construcción de la identidad como una fuente de sentido para aprender y un estímulo para la curiosidad. Educar las emociones para la igualdad supone un cambio de valores a nivel personal que ha de estar propiciado por las prácticas y contextos educativos. Esto implica no sólo desarrollar capacidades en el control de emociones sino también para detectar situaciones y contextos que nos generan determinados patrones emocionales y que nos permiten reconocer el sistema de valores que configura nuestra identidad personal.

Llegados a este punto, las personas pueden pensar, pero ¿Cómo vamos a lograr cambiar todo esto? También nosotros (todos) estamos educados en esta cultura,

comportarnos o hablar de un modo nos sale de forma espontánea. Algunas sugerencias y recomendaciones son las siguientes(Rebollo, 2004):

- 1) En primer lugar, ser consciente de ello es muy importante. Ser sensible a que nos comportamos de manera diferente con niños y niñas y a que esos comportamientos implican oportunidades y límites para sus expectativas, deseos, etc. es un paso de gigante. Nuestras ideas y formas de pensar respecto al género nos predisponen a ciertos comportamientos y conductas en lo cotidiano. En este sentido, ciertas expresiones populares tales como “los niños no lloran” “sé fuerte y defiéndete”, “si te comportas así, no te va a querer nadie”, “¿qué van a pensar de ti si sales vestida así?”, etc. predisponen a unos modos de comportarse y de sentir determinados. El poder e influencia de estas expresiones depende de *quienes las sostengan y reproduzcan*. Debemos ser conscientes de nuestra capacidad para reproducir o cambiar ciertas normas de comportamiento a través de lo que decimos y hacemos. Nuestra posición social nos otorga una capacidad extraordinaria de influir y persuadir a los demás. De este modo, al igual que en un contexto cultural, es reconocible la influencia social de las ideas y expresiones de escritores, académicos, científicos, etc., en un ámbito familiar, la palabra de los padres, abuelos o tíos puede ser especialmente influyente para los niños en función de su posición en el seno familiar. Los roles sociales que desempeñamos en distintos contextos (familia, trabajo, amigos, etc.) origina una capacidad de influencia en los demás.
- 2) Probar a cumplir nuestros deseos como adultos/as, buscar nuestro propio espacio, afrontando nuestros miedos e incertidumbres. Comprometerse consigo misma/o en la búsqueda de la felicidad. Aunque por nuestro carácter social, los seres humanos tendemos a buscar fuera estímulos y situaciones que nos predispongan para la felicidad, las diferentes opciones y aspectos que la sociedad nos ofrece no son elementos suficientes en sí mismos para lograr la felicidad. Ir de compras, manejar el coche, preparar el desayuno, ayudar en las tareas escolares, etc. son actividades que realizamos habitualmente ¿qué emociones nos generan? Como ha afirmado De Pablos (2003), nuestra *capacidad para ser felices* es, en último término, una cuestión que se resuelve en un plano individual, personal. La educación ha de servir para encauzar los procesos de reflexión e interiorización de valores y modelos de comportamiento. Esto implica un compromiso personal por parte de los adultos. La educación emocional de padres y profesores constituye una necesidad constatada. La inclusión de la educación emocional en las prácticas educativas de la escuela y la familia requiere afrontar las carencias formativas de sus principales agentes (padres y maestros).
- 3) Atreverse a ir contracorriente, a proponer y fomentar otros valores, a sustituir los mitos patriarcales por otros ideales. Esto se convierte en un compromiso de todos y en todos los contextos y situaciones prácticas (familiar, escolar, científico, jurídico, etc.). *Ofrecer oportunidades de aprendizaje y alfabetización emocional* a niños y niñas tanto en la autonomía como en la responsabilidad hacia otros. Los cuentos, los juguetes, etc. son herramientas con las que los adultos mostramos a los niños un determinado mundo social (personajes, tipos de relaciones, contextos, actividades, etc.). Pero ¿qué tipo de mundo les mostramos, antes de que puedan imaginarlo, explorarlo y descubrirlo por ellos mismos? Estas herramientas alimentan su imaginación y estimulan las fantasías personales y predisponen a unos modos de conducta y de acción. Con ellos, los adultos mostramos nuestros valores sobre el género, incidiendo y modelando los deseos y gustos personales de los niños. ¿Por qué no va a jugar al fútbol mi hija o puede participar en la cocina mi hijo y disfrutar

con ello? Proponer ampliar sus posibilidades de desarrollo, fomentando múltiples experiencias culturales y poniendo en contacto con diversos referentes culturales. Dotar de sentido a estas experiencias y referentes es, en última instancia, una cuestión individual directamente relacionada con la identidad personal. Nuestra estabilidad emocional y nuestro crecimiento como ciudadanos está estrechamente relacionada con esta identidad que hemos construido a través de las experiencias que han servido para el conocimiento de uno mismo.

➤ *Beneficios económicos de implementar un programa de igualdad de género*

Hay amplias evidencias de que, cuando las mujeres pueden desarrollar plenamente su potencial en el mercado de trabajo, los beneficios macroeconómicos son significativos. Se ha estimado que en determinadas regiones las pérdidas de PIB per cápita atribuibles a disparidades de género en el mercado laboral llegan hasta el 27%. Otros autores señalan que elevando la tasa de participación femenina en la fuerza laboral (TPFFL) a los niveles de participación masculina específicos del país, el PIB se elevaría, por ejemplo, 5% en Estados Unidos, 9% en Japón, 12% en los Emiratos Árabes Unidos y 34% en Egipto. Basándose en datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), estiman que de las 865 millones de mujeres de todo el mundo que podrían contribuir en mayor medida a sus respectivas economías, 812 millones viven en países de economías emergentes y en desarrollo.

- En las economías que están envejeciendo con rapidez, una mayor PFFL puede estimular el crecimiento al mitigar el impacto de la reducción de la mano de obra.
- Mejores oportunidades para que las mujeres obtengan ingresos y los controlen podrían contribuir a un desarrollo económico más amplio en las economías en desarrollo, por ejemplo a través de tasas más altas de matriculación escolar de las niñas.
- La igualdad de acceso a los insumos incrementaría la productividad de las empresas cuyas propietarias son mujeres.
- El empleo de las mujeres en condiciones de igualdad permitiría a las empresas aprovechar mejor la reserva de talento disponible, lo cual redundaría en un mayor crecimiento potencial

Para ofrecer a las mujeres las mismas oportunidades económicas y aprovechar a pleno el potencial de la fuerza laboral femenina, lo cual tendría importantes repercusiones en el crecimiento y el bienestar futuros, se requerirá un conjunto integrado de políticas que promuevan y apoyen el empleo femenino. Las investigaciones muestran que la aplicación de políticas de gran alcance y adecuado diseño puede redundar en mayores oportunidades económicas para las mujeres e incrementar su participación efectiva en la economía. Ello se puede conseguir con:

- A. Políticas fiscales.
- B. Políticas para incrementar la demanda de mano de obra femenina.
- C. Concienciación (coeducación). En el presente trabajo, nos centraremos en éste.

3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

3.1. Descripción del ámbito de la realidad.

Existen muchos ámbitos relevantes de intervención en relación a menores y jóvenes en dificultad social, especialidad de mi máster. No obstante, para la realización de mi trabajo de fin de máster, me centraré en uno de ellos; **en el ámbito de la intervención con menores y jóvenes en riesgo por razones y/o causas socio-educativas.**

Según el artículo 17 de la Ley Orgánica 1/996 de 15 de Enero de Protección Jurídica del Menor y modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, los menores que se encuentran en situación de riesgo son quienes sufren circunstancias que pueden perjudicar su desarrollo personal y social, y que no requieren la asunción de la tutela por ministerio de la ley. A los poderes públicos, se les encomienda proteger las situaciones familiares y del menor para promover factores de protección que mejoren esta realidad, considerando como tal los aspectos del entorno o competencias de las personas que favorecen el desarrollo integral de individuos o grupos y que puede, en muchos casos, ayudar a transitar circunstancias desfavorables. Esta protección se desarrolla básicamente desde los servicios sociales comunitarios dependientes de las corporaciones locales y la intervención local con programas de tratamiento y seguimiento familiar, como el **Programa de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar** en donde realizaré la implementación del trabajo de fin de máster. Dicho programa se desarrolla en el CEIP Santa Teresa de Jesús.

Los criterios que se siguen para seleccionar al **alumnado perteneciente al programa** son los siguientes:

- Alumnado derivado directamente de Asuntos Sociales.
- Alumnado censado como de desventaja socioeducativa en el centro.
- Alumnado de padres temporeros.
- Otras circunstancias:
 - Alumnado de familias que por otros motivos no atienden las necesidades académicas de sus hijos/as y como consecuencia se observan carencias.
 - Alumnado con dificultades de aprendizaje que no tengan cubiertas las necesidades en sus familias, por razones como el bajo nivel cultural, que les impida la ayuda a sus hijos/as en las tareas académicas.

Actualmente hay un total de 56 alumnos atendidos por este programa en el C.E.I.P. Santa Teresa de Jesús que se organizan en cuatro grupos:

- ❖ *Grupo 1:* Está formado por el alumnado escolarizado en 2º ciclo de Educación Infantil.
- ❖ *Grupo 2:* Formado por el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.
- ❖ *Grupo 3:* Formado por el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria.
- ❖ *Grupo 4:* Formado por el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria.

El **horario destinado a las diversas actividades del programa** se organiza de la siguiente forma:

ACTIVIDADES DENTRO DEL HORARIO ESCOLAR (De 11:30 a 13:00 horas):

- ✓ *Coordinación con los tutores de los alumnos/as del programa y con el EPM.*

- ✓ *Reuniones periódicas con los Servicios Sociales para el seguimiento de los alumnos/as del programa con mayor riesgo social.*
- ✓ *Programación de talleres y actividades individualizadas.*
- ✓ *Colaboración con la biblioteca escolar del centro*

ACTIVIDADES FUERA DEL HORARIO ESCOLAR (De 14:00 a 19:00 horas):

- ✓ *Colaboración en el comedor escolar del centro*
- ✓ *Estudio dirigido con los alumnos/as del programa*
- ✓ *Servicio de merienda.*
- ✓ *Realización de talleres.*

El colegio público de Educación Infantil y Primaria “Santa Teresa de Jesús” es, junto con el otro colegio existente, el “C.E.I.P. Santo Tomás de Aquino”, los únicos presentes en el municipio sevillano de Fuentes de Andalucía. En 1989, dicho colegio fue declarado por la Junta de Andalucía como Centro de Actuación Educativa Preferente (CAEP), y lo fue por dos causas determinantes: Por las características de su entorno y alumnado, y, por las medidas que, desde el mismo, se proyectaban tomar para afrontar dichas características.

El centro cuenta con 394 alumnos/as matriculados, que suponen 394 realidades diversas. Esta diversidad inherente al alumnado en sí mismo es favorecida y/o condicionada por el ambiente.

Las expectativas, los intereses, la estimulación, las motivaciones y el desarrollo del lenguaje del alumnado, entre otras, se ven influenciadas en el Centro por un contexto socioeconómico y cultural por debajo de la media andaluza, lo que hace que existan unas necesidades comunes generales que presenta el alumnado:

- Estimulación socioeducativa familiar
- El desarrollo de habilidades sociales: Resolución dialogada de los conflictos.
- Modelos morales positivos: **Igualdad de género (graves problemas)**, cooperación, hábitos saludables.
- Desarrollo del lenguaje oral y de la competencia lingüística en general.
- Organización de los tiempos, de la actividad, hábitos de estudio, organización del ocio y tiempo libre, etc.

Por otro lado, existe una población de riesgo causada principalmente, como he señalado ya, por circunstancias de su entorno; la cual se puede agrupar en:

- *Hijos/as de temporeros:* Un tercio del alumnado del centro es hijo/a de familias agrícolas dedicadas a campañas de temporada. Sus padres marchan entre las 6.00 y las 7.00 de la mañana fuera de la localidad y no regresan hasta las 18.00 – 19.00 horas. Quedan al cargo de familiares y se trasladan con frecuencia de domicilio, no soliendo disponer del trato y atención de los padres, con una necesidad de seguimiento de la asistencia, incremento de servicios, etc. El Centro y el Ayuntamiento firman, ante esta situación, un convenio de colaboración para la prevención del absentismo.
- *Asuntos sociales. Prevención del absentismo:* Un grupo de alumnos/as tienen informe de los Servicios Sociales Comunitarios de encontrarse en situación de riesgo y exclusión social por diversidad de causas. Sus situaciones familiares pueden llegar a provocarles desventajas sociales, económicas, etc. Actualmente, 56 niños/as asisten al Programa de Prevención del Absentismo Escolar por considerar

la Comisión Local de Absentismo y AASS que tienen una o varias de las siguientes características: Hijos de obreros agrícolas de temporada, pertenecientes a familias atendidas por AASS y/o alumnado del censo en situación de desventaja del Centro. Por otro lado, se realiza un seguimiento mensual (aseo, asistencia, participación de las familias, comportamiento, marcha escolar,..) por parte de los tutores/as y AASS de 38 de estos alumnos/as.

- *Escuela Hogar:* En Fuentes de Andalucía existe una Residencia Hogar privada, la Escuela Hogar Nuestra Señora de la Merced. Su alumnado se caracteriza, en general, por provenir de familias con muchos problemas de índole social y económica. Son familias normalmente desestructuradas que no tienen más necesidad que, a través de los ayuntamientos y servicios sociales de sus localidades de origen, inscribir a sus hijas en la Residencia. Es un núcleo necesitado, al que se le une, además de su procedencia familiar, el desarraigo de su ambiente y de su entornofamiliar, lo que suele traer como consecuencias necesidades afectivas especiales y programas de integración en interacción social.
- *Inmigrantes:* En el centro se escolarizan también alumnos/as inmigrantes (15), los cuales proceden de diferentes nacionalidades. Además de los problemas de desarraigo y necesidades de integración social, se añade el problema del lenguaje.

Casi el 100% de los alumnos descritos anteriormente están inmersos en el Programa de Absentismo Escolar, programa en donde desarrollaré mi trabajo de fin de máster. Estos alumnos tienen una edad comprendida entre los 3 y los 13 años. Tomando en consideración las necesidades presentes, en mi trabajo de fin de máster me centraré en las relacionadas con la **igualdad de género**, pues hay bastante preocupación tanto por parte de la comunidad escolar (equipo directivo) como del municipio (Asuntos Sociales); ya que cada vez son más los episodios violentos relacionados entorno a este tema los que se producen en la localidad, bien sea en el propio ámbito escolar, como fuera de él. Por ello, mi propuesta de intervención se basará en la educación de género con dichos niñ@s; en concreto con uno de los grupos mencionados anteriormente.

Por su parte, **Fuentes de Andalucía** es un municipio de la provincia de Sevilla, ubicado en la comarca “La Campiña”. El término municipal tiene una superficie de 150,10 kilómetros cuadrados y se encuentra situada a una altura sobre el nivel del mar de 183 metros. De la capital (Sevilla) se encuentra a una distancia de 61 kilómetros.

En 2011, según el Instituto Nacional de Estadística, contaba con una población aproximada de 7.360 personas, de las cuales eran 3.675 varones y 3.685 eran mujeres. Si se clasifica la población por edades, quedaría del siguiente modo:

- Población de 0 a 16 años: 1.233 personas.
- Población de 16 a 64 años: 4.789 personas.
- Población de 65 años en adelante: 1.338 personas.

Como resultado del análisis de estos datos, podemos observar que la sex ratio (relación entre el número de hombres y el de mujeres) es del 99%, es decir, por cada 100 mujeres hay 99 hombres ($3675/3685 \times 100 = 99$). La tasa general en España está en torno al 97%. Además, la población joven (0-16 años) representa un 16% de la población total, la población adulta representa un 65%, y la población mayor un 18% de la población total del municipio. Se trata de una población envejecida, al igual que la población española en general. Así, el índice de dependencia ([población joven +

población vieja/población adulta] x 100) es del 34%, es decir, de cada persona adulta dependen 1,9 personas, entre jóvenes y mayores.

En cuanto a la procedencia de la población, tan sólo 98 personas son extranjeras: 40 procedentes de Europa, 43 de África y 15 de América. La nacionalidad más representada en Fuentes de Andalucía es la marroquí con 43 habitantes, seguida de la rumana con 14 habitantes, y en tercer lugar nos encontramos con 12 habitantes procedentes de Reino Unido. De estos 98 extranjeros, 19 están en edad escolar (son menores de 16 años), 75 tienen entre 16 y 64 años, y 4 poseen 65 años o más.

Atendiendo a las características de las infraestructuras y a los servicios disponibles en la localidad, encontramos:

- Varios parques, uno de ellos de gran extensión ubicado en las afueras y equipados para el ocio y tiempo libre, celebración de fiestas locales, etc.
- Varios parques infantiles con zona de juego y columpios.
- Biblioteca municipal.
- Centro de salud.
- Salón de actos, que hace las veces de teatro municipal.
- Complejo de oficinas y espacios para asociaciones “La Huerta”.
- Oficina de Turismo, que cuenta con un pequeño museo local.
- Polideportivo municipal.
- Campo de fútbol.
- Gimnasio municipal.
- Galería comercial
- Dos colegios de Educación Primaria e Infantil y un instituto.
- Hogar del pensionista y jubilado.
- Clubs deportivos
- Varias asociaciones (Lucha contra el Cáncer, Memoria histórica, Amas de casa... etc.).

El casco histórico de Fuentes de Andalucía está considerado Conjunto Histórico, además existen tres edificaciones consideradas como Bien de Interés Cultural: la Iglesia de Santa María, el Castillo de la Monclova y el Castillo del Hierro.

Si hablamos del nivel socioeconómico de la población, la fuente económica principal se basa mayoritariamente en la agricultura extensiva, que al estar caracterizada por la mecanización ofrece escasas posibilidades de empleo. Dentro del sector primario, la producción ganadera en Fuentes es también muy importante, destacando por número de explotaciones las de ganado porcino, bovino y caprino. Interesante también son las ganaderías equinas locales por su categoría nacional. En cuanto al sector secundario, existen varias fábricas a pequeña escala de muebles, carpintería, etc. Y últimamente también se está desarrollando una industria relacionada con las energías renovables (biodiesel y energía solar).

En cuanto al nivel sociocultural, Fuentes posee un nivel acorde con su situación de pueblo eminentemente agrícola, donde la industrialización apenas ha despegado. Sólo el sector de la construcción conoció un desarrollo notable que, con la actual crisis, se ha venido abajo. Así, podríamos decir que existe un nivel sociocultural bajo, en cuanto a nivel de estudios y también en referencia al interés por la cultura, el arte, etc. Aunque se podría destacar, como algo positivo, el elevado número de estudiantes

universitarios con que cuenta Fuentes, teniendo en cuenta el número de habitantes y en comparación con otros municipios de alrededor (La Luisiana, La Campana o Lantejuela). Por otro lado, sería importante destacar que desde hace aproximadamente un año (debido posiblemente a la crisis económica y al alto índice de paro) está aumentado el número de jóvenes y adultos que están volviendo a retomar sus estudios, tras haberlos abandonado en época de bonanza económica.

Por último, la oferta cultural de Fuentes no es excesivamente amplia, destacando teatros, conciertos de la Banda Municipal, algunos cursos o talleres y viajes. La población que suele cubrir esta oferta es adulta y mayoritariamente femenina, no habiendo mucha participación de los jóvenes. Entre las costumbres culturales y fiestas es de destacar el carnaval, declarada fiesta de interés turístico, la Semana Santa, la feria y su romería.

Vista la realidad general de Fuentes de Andalucía, cabe analizar cuál es la situación en el **entorno más cercano**, es decir, cuáles son los indicadores más relevantes acerca de las familias del alumnado del centro:

- ✓ *Profesiones:* La fuente principal de ocupación en la localidad, como se ha señalado anteriormente, es la agricultura y fundamentalmente la dedicada a los productos de secano (trigo y girasol), con lo que las peonadas en el campo local son escasas. La mayor parte de los trabajadores/as agrícolas se ven obligados a realizar trabajos temporeros: vendimia y fruta en Francia, aceituna en Jaén y Sierra Sur, fresa en Huelva y otras campañas en la Vega del Guadalquivir.

La ocupación predominante de los *padres* es la de obrero agrícola (50%). El 50% restante se reparte en ocupaciones como la de albañil (6%), pequeños agricultores y ganaderos (12%), autónomos (7%), obreros cualificados, herreros, electricistas, etc (15%) y el resto (9%) realizan otras actividades profesionales.

El 60% de las *madres* declaran realizar tareas domésticas, pero la realidad es que muchas solían combinar esta actividad (antes de la crisis) con el trabajo en el campo (38%) y desarrollar los dos trabajos, ya que el nivel de colaboración de los hombres en las tareas domésticas es nulo.

Estas condiciones hacen que, aunque las familias tengan interés por la actividad de su hijo en el colegio, no puedan ejercer su labor bien. Pocos preguntan a sus hijos sobre las tareas escolares, no tienen espacio para que los niños/as tengan un lugar de estudio, usan pocos libros y pocos pueden responder a sus preguntas: necesidad de información, formación y participación.

- ✓ *Estudios:* En los hombres el 62,66 % o carece de estudios o éstos han sido primarios. En las mujeres este porcentaje es del 64%.

Esto hace que, a la hora de afrontar la educación de los hijos/as en casa, falten técnicas y habilidades para la conexión y continuidad de los objetivos educativos con la escuela.

Como síntesis, podemos extraer que la realidad social y cultural de la entidad en donde voy a realizar el diseño y la implementación del trabajo de fin de máster, en este caso educativa (un programa dentro de un colegio), es compleja. Presenta multitud de

necesidades fruto, en gran parte, del contexto en donde se ubica. No obstante, creo que la **igualdad de género**, una de las necesidades mencionadas de la población escolar, es un tema de muy vital importancia hoy día, ya no sólo porque favorece una convivencia equilibrada e igualitaria entre tod@s, sino porque también previene la violencia escolar y, en última instancia, la violencia de género. Es por ello que me he decantado por trabajar este tema y, en concreto, con el grupo de alumnos que más conflictos presentan, así como el que más preocupaciones despierta, el grupo 4 formado por los alumnos del tercer ciclo del **Programa de prevención, seguimiento y control del Absentismo Escolar (25 alumnos)**. Además, estos alumnos, que sufren ya dificultades sociales, tienen más riesgo de exclusión social; por lo que quedaría justificada una intervención socioeducativa rápida y eficaz. Para conocer el listado de alumnos de dicho grupo, consultar el ANEXO 1.

3.2. Recogida de datos de los ámbitos de la realidad descritos.

El objetivo principal de la realización de este diagnóstico de necesidades consiste en la identificación de posiciones y sentimientos relacionales entre el alumnado, identificando particularmente lo que se refiere al análisis con perspectiva de género de estas relaciones. Partimos para su realización de las preocupaciones que presenta el equipo directivo y la delegación de Asuntos Sociales de la localidad por el sexismo imperante entre los estudiantes de este grupo mencionado líneas más arriba.

En este diagnóstico se han analizado dos **supuestos**; estos son, S1: “*nemo*” (*supuesto sociométrico orientado a los cuidados –tradicionalmente considerados como más apropiado entre las mujeres-*), S2: “*deporte*” (*supuesto sociométrico orientado a la competición –tradicionalmente considerado como más apropiado entre los hombres-*), lo que permite ensayar el análisis relacional desde dos planos que implican culturalmente al alumnado participante según su género, considerando **preguntas** de elección.

Cada supuesto, de los dos elegidos, supone una mirada o una ventana distinta para mirar la sociología del aula escolar. Desde una perspectiva de género, la variación de los supuestos nos permite identificar distintos tipos de posiciones sociométricas en función del contenido de cada supuesto, lo que nos orienta en cuanto al sexismo presente en el sentimiento relacional que muestran las elecciones, así como si las elecciones que los alumnos/as realizan en función de estas tareas están condicionadas por los mandatos del patriarcado.

El tipo de análisis realizado, a partir de cada uno de los test sociométricos aplicados y procesados con el programa UCINET, nos permite exponer el SOCIOGRAMA de la Red Social del Aula (uno en cada supuesto), así como reconocer la naturaleza global de cada red a través de ciertos indicadores (Densidad, Distancia, Centralidad e Intermediación). También nos permite exponer los datos individuales del alumnado del aula.

De forma complementaria, la escala de preferencias relacionales de género se analiza y describe básicamente para reconocer este aspecto “de contexto psicológico” de género en que se realizan las anteriores elecciones y rechazos. Se utiliza SPSS para desvelar tanto la valoración de cada aspecto como las diferencias que se observan entre

alumnos y alumnas en sus preferencias relacionales. De todo ello, podemos aprender de cara a la organización de actividades dinamizadoras, contando con las alumnas y los alumnos principales de la red que pueden propiciar el éxito o fracaso de las actividades.

Es el deseo que esta iniciativa, junto a otras que el centro disponga, pueda ayudar a la construcción de una cultura de género en los centros basada en la igualdad.

Las variables tenidas en cuenta para realizar el diagnóstico de las necesidades han sido:

- Las edades y las características de los alumnos/as, pues los instrumentos utilizados para el diagnóstico de las necesidades tienen que estar ajustado a la edad y a las características de los alumno/as para una mayor fiabilidad.
- Los valores dominantes del aula, que en este caso es el marcado sexismo existente. Por lo tanto, el diagnóstico se centrará en si existe o no ese sexismo en el aula, y ver las necesidades carentes.
- La preferencia de elecciones de un sexo u otro para realizar distintas actividades de la vida cotidiana (cuidado de un animal, deporte, decoración de lugares.....), con el fin de verificar si hay necesidades o no con respecto a la desigualdad de género en el aula.

Para la recogida de datos elaboraré dos instrumentos, un sociograma y una escala de preferencia relacional.

El Sociograma es una técnica que pretende obtener una radiografía grupal, es decir, busca obtener de manera gráfica las distintas relaciones entre sujetos que conforman un grupo, poniendo así de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existen en el mismo. Será anónimo, de tal forma que los alumnos/as sólo tendrán que indicar el sexo y la edad que tiene. Además, para que el tutor del grupo aula pueda identificar a los alumnos/as que muestran sexismo o los alumnos/as que presentan algún problema en la relación con sus iguales, se les pedirá a los alumnos/as que indiquen el número de la lista de clase que les corresponden. De esta forma, sólo el tutor/a del grupo podrá identificar a esos alumnos/as y aportarles ayuda si es necesario. Dicho sociograma contará sólo de dos preguntas/supuestos: una en la que tendrán que elegir a un máximo de cinco compañeros para realizar la labor del cuidado de un animal, en este caso un pez llamado Nemo; y la otra para la elección de cinco compañeros/as, como máximo, para participar en un campeonato deportivo a través de un equipo.

A continuación se presenta el sociograma que utilizaré:

SOCIOGRAMA

Esta encuesta es totalmente anónima. Tus respuestas sólo las vamos a ver tú y yo, el resto de la clase no se enterará nunca. Contesta sinceramente acerca de lo que piensas de verdad.

Sexo (rodea): Mujer Hombre

Centro: CEIP Santa Teresa de Jesús

Localidad: Fuentes de Andalucía

Edad (en años): _____

Curso: Tercer ciclo de Primaria

Provincia: Sevilla

Marca con una X el número que posees en la lista de clase:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39

Marca el número de dorsal de la persona que elegirías hasta un máximo de cinco personas. Selecciona la opción 0 si no quieres elegir a nadie.

1) La clase ha adoptado una mascota: un pez llamado Nemo.

¿A quién(es) elegirías para cuidarlo?																				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30										

2) Toda la clase va a participar en un campeonato deportivo.

¿A quién(es) elegirías para formar tu equipo?																				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30										

Por su parte, la escala de preferencia relacional es un instrumento a través del cual podemos realizar un estudio de las relaciones de género que hay entre los miembros de un grupo. En esta escala se presenta una serie de actividades y el sujeto tendrá que seleccionar las actividades que realizaría con una chica y las actividades que realizaría con un chico. Será igualmente anónima y los alumnos/as sólo podrán elegir un máximo de 5 compañeros/as.

A continuación se presenta la escala de preferencia relacional que utilizaré:

ESCALA DE PREFERENCIA RELACIONALES DE GÉNERO

Esta encuesta es totalmente anónima y con ella podrás mostrar tus gustos y preferencias en las relaciones con chicos y chicas de tu clase.

Sexo (rodea): Mujer Hombre **Edad (en años):** _____
Centro: CEIP Santa Teresa de Jesús **Curso:** Tercer ciclo de Primaria
Localidad: Fuentes de Andalucía **Provincia:** Sevilla

Marca con una X el número que posees en la lista de clase:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39

Dentro de cada pregunta marca con una cruz las actividades que elegirías. Señala aquellas actividades que más te gustaría hacer. Puedes no marcar ninguna, una o varias (hasta un número máximo de cinco).

1) Elegiría a una chica de mi clase para...

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| Tener una relación de pareja | Ordenar y limpiar |
| Estudiar juntos/as | Practicar deporte juntos/as |
| Compartir un secreto | Jugar a un videojuego |
| Sentarnos juntos/as en clase | Ser delegada de clase |
| Prestarnos la ropa | Ir de acampada |

2) Elegiría a un chico de mi clase para....

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| Tener una relación de pareja | Ordenar y limpiar |
| Estudiar juntos/as | Practicar deporte juntos/as |
| Compartir un secreto | Jugar a un videojuego |
| Sentarnos juntos/as en clase | Ser delegado de clase |
| Prestarnos la ropa | Ir de acampada |

Para el diagnóstico de las necesidades me centraré en unos criterios de evaluación, así podré valorar los datos recogidos. Para ello elaboraré tres tipos de criterios no excluyentes entre sí: los criterios extrínsecos, los criterios intrínsecos y los criterios contextuales.

➤ CRITERIOS EXTRINSECOS

Los criterios extrínsecos son las discrepancias entre la realidad y lo que debería ser en función del contraste de los resultados obtenidos con algún tipo de requerimiento externo (normas de las autoridades educativas, rendimiento de los estudiantes en otros centros, servicios prestados por organizaciones similares, etc.).

Encontramos criterios de evaluación extrínsecos para la evaluación de necesidades en la normativa española en materia de género, relacionada con educación. En concreto, en la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, en la que se afirma que existe discriminación cuando una persona es tratada de manera menos favorable que otra por su sexo, en una actividad determinada.

El principio de igualdad de género se establece, en esta normativa, como inspirador del Sistema Educativo andaluz, y obliga a los centros educativos a contemplar la perspectiva de género en sus actuaciones y a poner en marcha proyectos coeducativos para construir relaciones de igualdad entre hombres y mujeres.

Por otro lado, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, contempla la acción educativa como una de las principales herramientas para la lucha contra esta lacra social, desde la prevención.

➤ CRITERIOS INTRÍNSECOS

Me refiero con este apartado a aquellos criterios de evaluación que se refieren “a la validez interna, a las propiedades y variables inherentes al objeto o sujeto a evaluar” (Camperos, 1996).

El objeto a evaluar son las relaciones de género entre el alumnado del aula. Una fundamentación teórica más profunda al respecto la encontramos en páginas anteriores, por lo que ahora sólo me centraré en describir cómo deberían ser las relaciones de género, en base a lo que dicen los diversos autores consultados.

Tras la revisión bibliográfica pertinente, puedo concluir que:

- 1) Unas relaciones de género igualitarias no deberían hacer distinción entre actividades típicamente masculinas o femeninas. Por tanto, en unas relaciones de género adecuadas no deberían aparecer sesgos de género en las preferencias relacionales según la actividad propuesta.
- 2) Unas relaciones de género sesgadas suponen un perjuicio no sólo para las mujeres, sino también para los hombres.
- 3) La socialización del género es una tarea compartida por la familia y la escuela.

➤ CRITERIOS CONTEXTUALES

¿Cómo desearía el centro que fuesen las relaciones de género? Desde el centro, las relaciones que desean que existan entre el alumnado son de igual a igual, sin distinción de género, respetándose los unos a los otros.

En el sociograma podemos apreciar también una cierta concentración de elecciones en algunos sujetos de sexo femenino, los números 1, 2 y 10 respectivamente, que son elegidas para realizar la tarea de cuidado del pez Nemo. Esto confirmaría la tendencia que tradicionalmente existe en la asociación del sexo femenino con actividades de cuidados. La elección de chicos para la realización de esta tarea es menor, y en algunos casos nula, excluyendo a algunos sujetos de género masculino en las elecciones, como es el caso de los números 12 y 18, que no reciben ninguna elección. Todo ello permite afirmar el bajo grado de reciprocidad que existe en las elecciones de los alumnos/as.

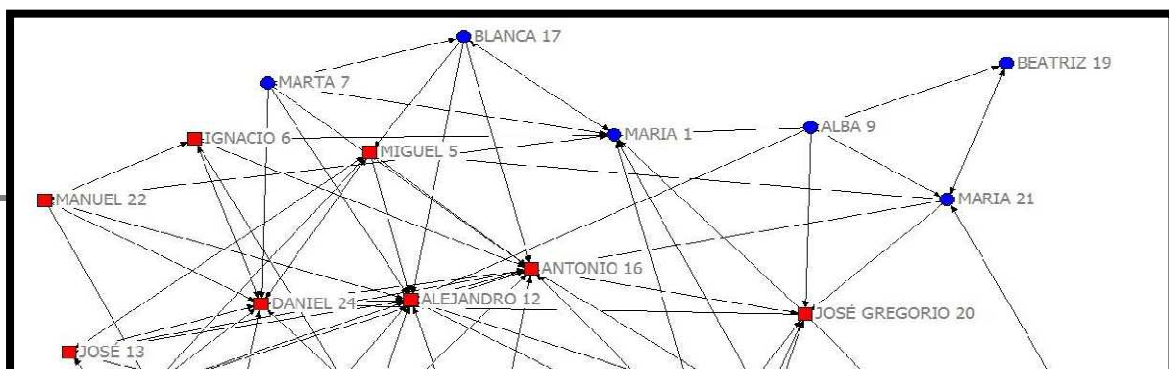
▪ **Resultados sociométricos de género:**

Los resultados muestran una media mayor en la centralidad en el caso de elecciones a chicas, en comparación con la elección a chicos, siendo la media de éstos menor que la de las chicas. Esto nos muestra que existe un mayor número de personas que eligen a las mujeres para la realización de la tarea del cuidado del pez Nemo, mostrando la asignación de tareas tradicionalmente femeninas a las chicas.

En cuanto al poder de Bonacich + vemos una media superior en el caso de las chicas en comparación con la de los chicos. Esto demuestra cómo el patriarcado transmite un cierto poder a la mujer en actividades que se asignan específicamente al sexo femenino.

En general, podemos decir que los mandatos sociales y los valores del patriarcado están influyendo en los chicos y chicas del grupo-aula, transmitiendo algunas tradiciones sexistas. De esta manera, la cultura construye los GÉNEROS, que son constructos sociales, asociándolo al SEXO que sería lo biológico, limitando así el desarrollo de las personas. Sería recomendable trabajar actividades que ayudasen a compartir la responsabilidad de actividades de este tipo a todos los alumnos y alumnas del aula, eliminar esa asociación exclusiva de sexo femenino a actividades de cuidado y fomentar la igualdad entre sexos.

Apartado Deporte elección



- **Resultados sociométricos globales:**

Tomando en consideración este sociograma y los resultados obtenidos en él podemos apreciar que la cantidad de relaciones existente entre los alumnos/as es relativamente baja, en relación con la totalidad posible, lo que nos hace interpretar que existe un bajo grado de cohesión en el grupo, en cuanto a actividades donde priman valores y cualidades como la agilidad física o la competitividad.

En el sociograma podemos apreciar también una elevada concentración de elecciones en algunos sujetos de sexo masculino, los números 12, 16, 20 y 24 respectivamente, que son elegidos para practicar deportes juntos. Las chicas, podemos apreciar, que son elegidas en menor grado, y en su mayoría por personas de su mismo sexo. También podemos ver que hay ausencia de elección sobre algunas de las alumnas (la número 7, 9 y 25) por parte de sus compañeros y compañeras, no considerándolas aptas para realizar esta actividad y pudiendo estar excluidas en algunas ocasiones para la realización de tareas deportivas. Otro caso significativo es el de un chico, el número 11, que en este caso no es elegido por ninguna persona, y contrasta con el resto de los chicos de su clase que acumulan en su mayoría las elecciones de sus compañeros y compañeras. Podríamos estar hablando de un individuo que estuviese en situación de exclusión, al igual que las chicas anteriores, ya no solamente por el grupo del sexo opuesto, sino también por el suyo propio para la realización de actividades deportivas (actividad que la sociedad asigna al sexo masculino).

Con todos estos datos podemos confirmar la tendencia que tradicionalmente existe en la asociación de actividades que requieren de una cierta habilidad, condición física y de una cierta competitividad para su ejecución a los hombres, excluyendo a las chicas para su realización.

- **Resultados sociométricos de género:**

Los resultados muestran una media mayor en la centralidad en el caso de elecciones a chicos en comparación con la elección a chicas, siendo la media de éstas menor que la de los chicos. Esto nos muestra que un mayor número de personas eligen a los hombres para la tarea de formar un equipo, mostrándonos una asociación del género masculino con las actividades deportivas.

En cuanto al poder de Bonacich + vemos una media superior en el caso de los chicos en comparación con la de las chicas. Esto demuestra cómo el patriarcado transmite más poder a los hombres que a las mujeres en actividades deportivas, asociándolas así al sexo masculino.

También podemos deducir que, aunque existe una amplia variedad de deportes donde las mujeres resaltan y sobresalen, cuando los chicos y chicas de la clase piensan en deporte lo relacionan más con otros tipos de actividad física como el fútbol o el baloncesto, que son a las que mayor importancia y valor se les dan en nuestra sociedad. Esto está interiorizado a través de los mandatos de género que dominan nuestra sociedad y que limitan la participación de las chicas en algunos deportes, negando así su capacidad para ello y su valía.

En definitiva, con la ayuda de estos datos, podemos decir que los mandatos sociales y los valores del patriarcado están influyendo en los chicos y chicas del grupo-aula, transmitiendo algunas tradiciones sexista (en este caso relacionadas con el deporte). Sería recomendable trabajar actividades que ayuden a eliminar esa asociación exclusiva del sexo masculino al deporte y fomenten la igualdad entre sexos para este rol.

II. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA ESCALA DE PREFERENCIAS RELACIONALES

Según los resultados obtenidos en las escalas de preferencias relacionales podemos destacar que en actividades competitivas, como es el caso de la elección para realizar deporte, las elecciones que realizan los chicos están más condicionadas por el género (eligiendo en mayor grado a chicos); sin embargo, en el caso de las chicas, sus elecciones están menos afectadas por éste, existiendo más diversidad en sus elecciones.

Lo mismo ocurre en actividades tradicionalmente asociadas con la mujer, como es el caso de *ordenar y limpiar*, que si la analizamos, vemos que los chicos son los menos elegidos para ello, tanto por chicos como por chicas, y siendo las chicas elegidas en mayor proporción por ambos sexos, por lo que se muestra la existencia de pensamientos, en los chicos y chicas, de relación y vinculación de ciertas actividades al género masculino y de otras actividades al género femenino, considerando menos adecuadas, en este caso, estas actividades para el sexo masculino.

Otro dato significativo que podemos extraer de los análisis es en el caso de la elección para estudiar juntos, tanto chicos como chicas eligen a las chicas en un mayor porcentaje, por lo que el estudio parece estar relacionado con el género femenino. Si analizamos a quien elegirían para sentarse juntos, tanto chicos como chicas se decantan por personas de su mismo sexo, pero son en las elecciones de las chicas en las que este detalle se observa con mayor claridad, ya que la totalidad de las chicas eligen a personas de su mismo sexo para sentarse juntas. Lo mismo ocurre si analizamos cuestiones de confianza como contar un secreto, donde chicos y chicas prefieren a personas de su mismo sexo, siendo también en las chicas donde se aprecia mayor la distinción entre sexos a la hora de elegir.

Un último apunte que podríamos resaltar es la gran cantidad de alumnos de sexo masculino que elegirían a chicas de su clase para tener una relación de pareja, en contraposición con las elecciones de las chicas que en un 100% no elegirían a ningún chico de su clase para mantenerla. Esto puede deberse a que, en muchas ocasiones, las chicas tienen una cierta creencia de que los chicos de su edad son más inmaduros, siendo esta la posible razón de que las chicas no elijan a chicos de su clase para tener una relación sentimental.

Tras el **análisis de los resultados y la comparación de éstos con los criterios extrínsecos, intrínsecos y contextuales**, podemos observar la existencia de diferencias de género en el grupo-clase.

Los chicos y chicas del grupo aprecian una diferenciación entre actividades para chicos y actividades para chicas, por lo que se consideran una asignación de tareas y actividades según el sexo. A los chicos se les elige para actividades caracterizadas por la fuerza o la competitividad (por ejemplo se les considera más aptos para el deporte), mientras que a las mujeres se les asignan actividades que tienen más que ver con la responsabilidad y los cuidados (se les consideran más capacitadas para guardar secretos, para estudiar o para cuidar animales).

Esta asignación de tareas por sexo está marcada por la transmisión de mandatos sociales sexistas a través del patriarcado, que marca la socialización de las personas en función de su sexo. La transmisión de estos mandatos es tan fuerte que en muchas ocasiones llegamos a ver como naturales cosas que no lo son, como por ejemplo esta asociación de actividades a un determinado género. Constituyen unas especies de reglas prescritas que, en muchas ocasiones, cuando las personas no las llevan a cabo, crean conflictos con la sociedad y con la cultura en la que vivimos, llegando a perjudicar a éstas.

Por ello, sería conveniente hacer una distinción entre *sexo*, que sería lo biológico, y de *género*, que sería lo cultural o lo social, esas reglas implícitas y esos patrones de comportamiento que se inculcan a los hombres por ser hombres y a las mujeres por ser mujeres, desde incluso antes de nacer, y que limitan sus desarrollos como personas, y así de esta forma eliminar los prejuicios que las relaciones de género sesgadas acarrearán según aparecen en los criterios extrínsecos e intrínsecos.

Otro agente o factor importante en la transmisión de los mandatos de género y de esa fuerte tradición del patriarcado son los medios de comunicación, que influyen muy directamente en este tipo de concepciones sexista. Éste es un factor importante ya que mueve al público en masas y llegan a casi todas las personas sin casi darnos cuenta.

Por todo ello, es imprescindible utilizar la educación como una herramienta para combatir estas diferencias de género que son necesarias eliminar, fomentando así la coeducación en las aulas y entre los alumnos/as. Con ello abriríamos la mente de los chicos y las chicas hacia una cultura de igualdad de oportunidades sin distinción de sexo, donde niños y niñas se unan para trabajar por construir un mundo mejor en el que todos tengan cabida y nadie se menosprecie por ser hombre o mujer.

Contrastando todos los resultados de la evaluación de necesidades realizada en torno a las relaciones en materia de género, salen a la luz las siguientes **necesidades**:

1. Existe en el aula discriminación por razones de género, detectándose claramente un sesgo en la preferencia relacional, según se trate de actividades consideradas tradicionalmente masculinas o femeninas.
2. Hay una tendencia a relacionarse preferentemente con personas del mismo sexo, que podemos considerar.
3. Existen alumnos/as en una situación de aislamiento en el aula.
4. Es necesaria la intervención desde el centro para mejorar las relaciones de género entre sus alumnos/as.

Considero que las necesidades sobre las que debo intervenir de manera prioritaria son las necesidades relacionadas con la discriminación por razones de género, que marcan las relaciones interpersonales en el aula. Estas relaciones sesgadas parecen estar influyendo negativamente en el clima del aula y en la convivencia escolar. Además, la jefa de estudios hace hincapié en que esta necesidad está muy patente entre los alumnos/as de este grupo y afirma que el equipo directivo y la delegación de Asuntos Sociales de la localidad se muestran bastante preocupados ante esta situación, considera que es urgente y prioritario trabajarlo e intentar frenar este fenómeno. Por tanto, decido centrar mi intervención en esta necesidad y, de esta forma, intentar mejorar la convivencia en el aula y las relaciones entre los alumnos/as.

Además, indirectamente y de forma secundaria, estaré trabajando otras necesidades como la tendencia de los alumnos/as a relacionarse con personas del mismo sexo y fomentando entre todos los miembros del centro una continuidad en su trabajo para la igualdad de género.

4. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO

4.1.Objetivos:

Con el presente proyecto pretendo conseguir los siguientes objetivos:

➤ **Objetivo general**

El objetivo general del proyecto es mejorar las relaciones entre iguales influidas por estereotipos de género, proporcionando modelos de relación entre hombres y mujeres basados en la igualdad de oportunidades y en el reconocimiento y respeto mutuo.

➤ **Objetivos específicos:**

Los objetivos específicos que se pretenden con el mismo son los siguientes:

1. Impulsar en el alumnado un acercamiento a valores tales como la libertad, la igualdad, la tolerancia, la justicia y la solidaridad, en materia de género.
2. Mejorar el clima de aula, el cual actualmente se encuentra influido por relaciones inadecuadas entre chicos y chicas.
3. Analizar qué actividades cotidianas están influidas por estereotipos de género y por qué.
4. Analizar el entorno más inmediato desde una perspectiva de género.
5. Conocer el movimiento feminista.
6. Desarrollar un pensamiento crítico en materia de género, sobre su entorno y sobre sí mismo.
7. Reflexionar sobre la propia actuación en materia de género.

Estos siete objetivos se justifican con las intenciones que pretendo conseguir en el alumnado, por lo que se espera que se consiga con ellos que los alumnos/as obtengan una educación en género, pues esta favorece la igualdad, la solidaridad, la libertad y la responsabilidad.

Además, persigo con estos objetivos la creación de un modelo de relaciones basado en la convivencia y el respeto, así como que se proporcione a los alumnos/as autonomía en su desarrollo social y moral.

La educación de género también fomenta el grado de integración entre los jóvenes, atajando por tanto, también, el problema de la exclusión social.

4.2. Recursos materiales y humanos

En este apartado voy a describir los diferentes recursos, tanto humanos como materiales, necesarios para la puesta en práctica del proyecto:

- ❖ **Los recursos humanos** implicados en la realización de dicha propuesta serán tres educadores sociales (incluido yo), que serán claves para la realización de las diferentes sesiones de trabajo que se llevarán a cabo en el CEIP Santa Teresa de Jesús, dentro del grupo 4 del Programa de Prevención, Control y Seguimiento del absentismo escolar. Estos educadores sociales ayudarán a la hora de llevar a cabo las diferentes sesiones y serán proporcionados por el propio programa.
- ❖ **Los recursos materiales previstos** que utilizaré para la realización de las sesiones de trabajo en el centro son los siguientes:
 - *Recursos fungibles:*
 - Una pelota.

- Un paquete de 500 folios.
 - Rotuladores.
 - Bolígrafos.
 - Cinco Cartulinas.
 - Cinta adhesiva o chinchetas.
 - 25 fotocopias de dos fragmentos seleccionados del libro “Diario violeta de Carlota”, de Gemma Liennas.
- *Recursos no fungibles:*
- Un aula del centro.
 - Aula de informática.
 - Pizarra.
 - Proyector.
 - Un ordenador portátil para su uso por parte de los aplicadores del proyecto.
 - Anuncios publicitarios seleccionados.

4.3. Sesiones del proyecto:

Las sesiones del proyecto son las siguientes:

SESIÓN 1: ¿CÓMO NOS RELACIONAMOS EN CLASE?

OBJETIVOS:

- ✓ Hacer patentes las preferencias relacionales en función del género de los alumnos del aula.
- ✓ Reflexionar acerca de la situación del grupo en materia de género.
- ✓ Observar a largo plazo si se producen cambios en la vinculación de tareas con el sexo.

CONTENIDOS:

- ✓ Los roles de género influidos por los mandatos del patriarcado.
- ✓ Desigualdades sociales en los roles profesionales.

METODOLOGÍA:

Para esta sesión usaremos una metodología basada en el trabajo en gran grupo, con actividades que dinamicen la clase. Asimismo, haremos uso de técnicas de debates y reflexión con los alumnos.

TEMPORALIZACIÓN:

La duración de la sesión será de 40 minutos, distribuidos de la siguiente forma:

1. Presentación: 10 minutos.
2. Señala: 20 minutos (incluye debate)
3. Conclusión: 10 minutos.

MATERIALES:

Para el desarrollo de la sesión serán necesarios los siguientes materiales:

- Pizarra
- Proyector.
- Ordenador portátil.
- Sociogramas de las relaciones existentes en el aula-clase, realizados en la fase anterior.

*DESARROLLO DE LA SESIÓN:***1. Presentación.**

Se trata de presentar de manera breve a los alumnos las líneas generales del proyecto que vamos a realizar en clase. Explicaremos que, tras los comentarios del equipo directivo y la delegación de Asuntos Sociales de la localidad sobre los problemas de coeducación existentes en el colegio, nos percatamos que tenían una forma de relacionarse que no era la mejor, porque impedía que todos pudieran hacer cosas que, seguramente, harían muy bien. Por eso propusimos ayudar a que las relaciones en el aula no estuvieran tan marcadas por el sexo de cada uno, lo cual redundaría en beneficio de todo el alumnado.

2. Señala

Los alumnos se colocan en dos filas, en una los chicos y en otra las chicas, de pie, unos frente a otros. Una vez estén así, les formularemos la siguiente pregunta: ¿A quién elegirías para que representara a la clase en un campeonato deportivo? Los alumnos deberán señalar en la dirección en que se encuentran la persona a la que elegirían, y mantener el brazo señalando en esa dirección, mientras nosotros (los implementadores del programa) contaremos cuántas manos señalan hacia las chicas y cuántas señalan hacia los chicos.

Repetiremos este proceso con las preguntas: ¿A quién elegirías para arreglar un enchufe?, ¿A quién encargarías que ordenara y limpiara la clase? y ¿A quién dejarías cuidando de un niño pequeño? Después, una vez hayamos contando y anotado en la pizarra cuántas manos apuntaban hacia las chicas y cuántas hacia los chicos en cada pregunta, les invitaremos a volver a sus sitios y a reflexionar sobre estos datos.

Previsiblemente, en las preguntas referidas al orden, la limpieza y al cuidado de niños, habrá una mayoría de elecciones hacia las niñas, y en las referidas al fútbol y a arreglar el enchufe, una mayoría de elecciones hacia los chicos.

Procederemos a abrir un debate, preguntando por qué piensan que se producen estas elecciones sesgadas, y si están de acuerdo con ello.

3. Conclusión

Terminaremos la sesión recapitulando brevemente sobre lo que hemos realizado en la sesión, e invitando a observar las diferencias que se establecen según el sexo en sus propias acciones.

Se visualizará, por último, los sociogramas de las relaciones existentes en el grupo-aula, con el fin de que relacionen y adquiera sentido lo observado y comentado en la sesión.

**SESIÓN 2: ¿POR QUÉ HAY COSAS DE HOMBRES Y COSAS DE MUJERES?
LA HISTORIA DE JUANA Y JUAN***OBJETIVOS:*

- ✓ Analizar cómo se construyen historias de vida diferente para una mujer y para un varón, a partir de sus características sexuales.
- ✓ Visualizar que los roles que se adjudican a un sexo son diferentes que los que se adjudican a otro sexo, desde que las personas nacen.

CONTENIDOS:

- ✓ La asociación de tareas que realiza la sociedad en función del sexo.
- ✓ La comparación de las tareas que se adjudican a un sexo con las que se adjudican al otro sexo.

METODOLOGÍA:

Explicaremos a los alumnos y alumnas, a través de una exposición oral, los objetivos que pretendemos conseguir con la elaboración de la tarea, el tipo de participación que precisamos de ellos/as para llevarla a cabo y el desarrollo de la misma. Llevaremos a cabo una dinámica de grupo entre iguales para fomentar la participación conjunta de ambos sexos y el trabajo en equipo para alcanzar la meta de la tarea. Por último, provocaremos la reflexión de los resultados obtenidos, la expresión de lo que sentimos o de nuestras experiencias en la vida real, fomentando así que los alumnos/as compartan sus pensamientos, ideas, sentimientos y emociones que han experimentado a lo largo de la actividad.

TEMPORALIZACIÓN: 50 minutos

MATERIALES: Una pelota, papel y rotuladores

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

1. Explicar al grupo que tienen que construir la vida de dos personas imaginarias: Juana y Juan. Deberán empezar por la de Juana.
2. Se entrega la pelota a una de las personas del grupo; ésta la tiene que tirar rápidamente a otra persona que tiene que decir algo sobre la vida de Juana y ésta a otra persona, y así sucesivamente, hasta ir construyendo la historia de vida desde su nacimiento, condiciones de vida, actividades, aspiraciones, logros, hasta su muerte. Esto se repite, después, con la vida de Juan.
3. Se procede a escribir en la pizarra los aspectos más importantes de las dos historias, para discutirlos después.
4. En plenaria, se revisa la vida de Juana y Juan y se analizan los roles asignados a cada uno.

Observaciones:

- ❖ A partir de las características que se señalarán en la pizarra, los niños/as deberán notar cómo las características asociadas a las mujeres y a los hombres tienen que ver con lo social. Para concluir, expondremos cómo esa asociación relega a las mujeres al ámbito de las tareas reproductivas y, a los varones, a las tareas productivas.
- ❖ La pelota debe facilitar que el ejercicio sea ágil, para que los participantes respondan espontáneamente y digan lo primero que se le ocurra.
- ❖ Es una actividad enérgica que puede ser utilizada para agilizar el ritmo del taller y para que la gente se movilice.

SESIÓN 3: ¿ES JUSTO?

Actividad 1: ¿Y tú lo sabes hacer? (Campaña de publicidad sobre corresponsabilidad. Instituto de la Mujer, 2003)

OBJETIVOS:

- ✓ Valorar el trabajo que las mujeres hacen en el hogar.
- ✓ Reflexionar sobre la colaboración de los hombres dentro de casa, en las tareas del hogar.

CONTENIDOS:

- ✓ La división adecuada de las tareas domésticas entre los miembros de la familia.
- ✓ La asociación al sexo de las tareas domésticas.

METODOLOGÍA:

Para esta sesión haremos uso de los medios audiovisuales para, a través de éstos, provocar la reflexión de los alumnos y realizar un debate en gran grupo. Creemos necesario crear un buen clima de trabajo para que los alumnos participen en mayor medida.

TEMPORALIZACIÓN: 35 minutos

MATERIALES: Proyector, ordenador, papel y bolígrafos

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Para introducir el tema que vamos a tratar, propondremos que visionen un anuncio de publicidad que está colgado en el portal Youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=tuo8TMP6wtU>), en el que podremos visualizar a un hombre limpiando con esmero su coche, mientras una voz en *off* lanza el lema de esta campaña del Instituto de la Mujer: “*Está claro, sabes limpiar. ¿Por qué no lo haces en casa?*” ¿Y tú qué opinas? ¿Qué os ha parecido el vídeo?

Debemos ser nosotros (implementadores del programa) los que moderemos un pequeño debate siguiendo el hilo conductor de las preguntas que se proponen a continuación y de otras que podemos ir introduciendo a lo largo del debate:

- ¿Os ha hecho reflexionar?,
- ¿Participan los hombres suficientemente en los trabajos del hogar?,
- ¿A qué razones crees que se debe?,
- ¿Están los hombres igual de capacitados para los trabajos domésticos?,
- ¿Por qué mujeres y hombres no los comparten en igualdad?,
- ¿Es un problema de falta de sensibilización o de desinterés?,
- ¿Permiten las mujeres que los hombres realicen los trabajos domésticos?,
- ¿Has pensado en las diferencias de trabajos y responsabilidades de la familia, dentro y fuera del hogar?,
- ¿Qué tiempo emplean en cada uno de estos trabajos?,
- ¿Crees que actualmente la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres es una realidad?

Actividad 2: Visibilizando el trabajo doméstico

OBJETIVOS:

- ✓ Reflexionar sobre las responsabilidades que tiene cada uno/a en el hogar.
- ✓ Reflexionar sobre el trabajo que tiene que hacer la mujer dentro de casa.
- ✓ Planificar el trabajo doméstico para que todos colaboremos en el hogar.

CONTENIDOS:

- ✓ La división adecuada de las tareas domésticas entre los miembros de la familia.
- ✓ La asociación al sexo de las tareas domésticas.

METODOLOGÍA:

En esta actividad, partiríamos inicialmente del trabajo individual de los alumnos a través de la cumplimentación de un cuadro, para posteriormente realizar puestas en común y debates, que ayudarán a dinamizar en mayor medida la sesión y a conocer mejor la percepción de los alumnos sobre la temática tratada.

TEMPORALIZACIÓN: 35 minutos

MATERIALES: Papel, bolígrafo y pizarra.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Les propondremos el siguiente ejercicio en el que tendrán que realizar una tabla, como la indicada a continuación, con las **actividades más frecuentes que se realizan a diario en casa**. Seguidamente, tendrán que señalar **quién las realiza y cuánto tiempo** dedican a este trabajo. Esta actividad resultará mucho más fácil si la hacen conjuntamente con las personas adultas de su hogar.

TAREAS	LAS REALIZA	HORAS TRABAJADAS
Hacer camas y arreglar los dormitorios		
Llevar y recoger las hijas o hijos del colegio		
Preparar el desayuno y recogerlo		
Cuidar a familiares cuando enferman		
Barrer y fregar el suelo		
Lavar, planchar y tender		
Reparar desperfectos en la casa		
Ir al banco		
Asistir a las reuniones del colegio		

Con la ayuda de los implementadores o educadores sociales, debatirán, en gran grupo, acerca de las conclusiones que pueden sacar sobre los datos que muestra la tabla. El guión para el debate y la puesta en común podría ser el siguiente:

- ¿Os dais cuenta de la cantidad de trabajo que se hace dentro de un hogar y sobre qué personas recaen mayormente estas funciones?
- ¿Cuánto tiempo dedica cada miembro de la familia a los trabajos y responsabilidades del hogar? ¿Cuánto tiempo dedicas tú? ¿Crees que es suficiente?

- ¿Cómo se te ocurre que se puede solucionar esta situación? ¿Cómo puedes contribuir tú a mejorar el reparto de trabajos y responsabilidades en tu casa?
- ¿Y los hombres en general, cómo pueden contribuir a mejorar la situación?

SESIÓN 4: ¿PODEMOS CAMBIARLO?, ¿CÓMO?

Actividad 1: ¿Qué es el feminismo?

OBJETIVOS:

- ✓ Conocer qué es el “Movimiento Feminista”
- ✓ Conocer qué no es “Feminismo”
- ✓ Fomentar el trabajo colaborativo

CONTENIDOS:

- ✓ Conocimientos de qué es, cómo y para qué se formó el “Movimiento Feminista”.
- ✓ Conocimiento de las concepciones tradicionales sobre el “Feminismo” y cómo afectan a su función verdadera.
- ✓ Desarrollo del trabajo colaborativo entre los compañeros que forman cada grupo de trabajo.

METODOLOGÍA:

Primeramente, indicaremos a los alumnos/as lo que pretendemos conseguir con el desarrollo de la actividad y explicaremos cómo se desarrollará la misma. Además, postularemos unas normas o reglas básicas para tratar que los alumnos/as realicen un trabajo colaborativo en los diferentes grupos de trabajo. Se definirá en lo que cada grupo debe centrarse: cada grupo deberá trabajar un apartado, de los cinco, que contendrá el texto que se les facilitará. La última parte de la actividad consistirá en una pequeña exposición grupal al resto de la clase de los aspectos más importantes y llamativos sobre los que hayan trabajado.

TEMPORALIZACIÓN: 50 minutos

MATERIALES: Fotocopias del texto sobre el que tendrán que trabajar (ANEXO 3), papel, bolígrafo y pizarra.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Formaremos cinco grupos de cinco personas cada uno. A cada grupo le encomendaremos una de las siguientes tareas:

- Buscar información sobre el movimiento feminista: ¿Qué es?, ¿Qué hacen?
- Buscar información sobre los orígenes históricos del movimiento feminista.
- Determinar, qué no es el feminismo, a partir de material previamente organizado para ello.
- Buscar muestras de machismo que se dan en tu entorno: familia, escuela, televisión, radio...

Pasados 25 minutos, cada grupo tendrá que exponer al resto de la clase la información que han conseguido y formularemos unas conclusiones o ideas principales que se sacarán de la puesta en común realizada

Actividad 2: Veamos el machismo

Primera parte**OBJETIVOS:**

- ✓ Identificar muestras machistas en los medios de comunicación.
- ✓ Crear una conciencia crítica ante la exposición de muestras machistas en la publicidad.
- ✓ Comparar el antes y el después a lo largo del tiempo de la publicidad sexista.

CONTENIDOS:

- ✓ Visionado de muestras machistas en diferentes medios de comunicación.
- ✓ Desarrollo de una conciencia crítica de los alumnos/as ante las muestras machistas que ofrecen los medios de comunicación.
- ✓ Reflexión de la evolución que se ha experimentado en los medios de comunicación en el tema de machismo.

METODOLOGÍA:

Explicaremos a los alumnos/as, por exposición oral, la segunda parte de la actividad, poniendo el énfasis en la necesidad de que ellos y ellas identifiquen las muestras machistas que se observarán. Se fomentará el pensamiento crítico sobre ellas, es decir, sobre cómo han estado presentes a lo largo de nuestra vida y, en la mayoría de las ocasiones, no nos hemos percatado y lo hemos visto con toda naturalidad sin pensar o reflexionar en el mensaje machista que se nos transmite.

TEMPORALIZACIÓN: 40 minutos

MATERIALES: Proyector y ordenador

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Expondremos a los alumnos anuncios publicitarios de diferentes medios de comunicación, así como imágenes publicitarias de diferentes épocas, que muestren escenas donde el sexismo esté presente. Iremos analizando cada imagen con comentarios y con opiniones de los propios alumnos/as.

Los anuncios publicitarios que utilizaremos serán los siguientes:

- **Primer anuncio publicitario:**

<http://www.youtube.com/watch?v=IzRyH9qvJCw&feature=related>

Este video fue emitido en televisión a principios de la década de los 90, en él se muestra los estereotipos sexistas de manera muy clara. El anuncio, además, está realizado en una época en la que el papel de la mujer era exclusivo del ámbito doméstico y el machismo estaba en la sociedad de manera más explícita que en la actualidad.

En él se muestra a una mujer ama de casa como protagonista junto a su marido. Se hace una distinción clara de las funciones de cada uno dentro de su matrimonio y de su vida diaria.

Descripción física:

- El marido aparece con un buen aspecto físico, bien peinado y con una buena vestimenta de calle, incluyendo pantalones de vestir y camisa.
- La mujer, sin embargo, aparece con un aspecto menos saludable y menos higiénico, puesto que aparece continuamente realizando actividades de limpieza que requieren

actividad física. En cuanto a la vestimenta, ésta aparece con el delantal continuamente puesto y con una especie de bata de andar por casa, que no tiene nada que ver con la vestimenta más sofisticada de su marido.

El marido es el que trae el dinero a casa, que trabaja en la oficina y que va muy bien vestido, sin embargo, la mujer lleva un atuendo más despreocupado y específico para realizar la limpieza del hogar.

El anuncio muestra a una mujer que su vida y su responsabilidad es limpiar su casa y servir a su marido. Transmite un modelo de mujer naturalizado, que influye en la percepción que tiene la sociedad sobre la figura de la mujer dentro de ésta y el papel que tiene desempeñar desvalorando el resto de habilidades y capacidades que tiene. Hay que considerar que son muchos los niños/as que ven la tele y que asimilan los anuncios de una manera menos crítica que los adultos, los cuales pueden influir en su desarrollo.

En el anuncio también se muestra el prototipo de hombre o de marido que no sabe (o hace como el que no sabe) hacer nada en lo referente del hogar, un marido inútil en ese sentido. Por dicha razón, su mujer tiene que estar encima suya, riñéndole como si fuera su madre.

Hoy día (20 años después de la emisión del anuncio) podemos seguir viendo este estereotipo de hombres en la publicidad, aunque cada vez menos. Por ejemplo, en anuncios de lavadoras en las que el hombre protagonista permanece delante de la lavadora sin saber cómo funciona y llega la mujer y la pone ella, o mostrando una lavadora que “hasta un hombre sabría usarla”. Poco a poco este estereotipo del hombre se está convirtiendo en un estereotipo también sexista que también debería cambiar, ya que cada vez más hombres realizan tareas de la casa y son perfectamente actos (aunque siempre lo han sido pero no han querido) para poner una lavadora, para realizar la compra o para realizar cualquier otro tipo de actividad relacionada con el hogar, desechando ese estereotipo de hombre inútil negado para las tareas del hogar.

- **Segundo anuncio publicitario:**

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

Este anuncio es actual. En él aparece un hombre y una mujer. El hombre realiza el papel de una especie de comercial que nos habla del producto, papel que es el que se le ha asignado al hombre en este tipo de publicidad, y la mujer es la que cuenta su experiencia con el producto. Esta publicidad transmite lo que se transmitía hace 20 años, un prototipo de mujer que es la que limpia y se encarga de todo lo relacionado con las tareas de la casa.

En este anuncio se muestra una imagen de la mujer más modernizada, bien vestida, sin delantal, con un aspecto más saludable que en el anterior anuncio. Esta imagen que dan de la mujer se intenta ajustar más a la actualidad, a la estética que hoy día se da; sin embargo, el mensaje subliminal sigue siendo el mismo que en el anuncio anterior: La figura del hombre sigue estando ausente en la realización de las tareas del hogar, y esto sigue reforzando ese prototipo de mujer que transmite.

- **Tercer anuncio publicitario:** <http://www.youtube.com/watch?v=Z5ghcA-1JFY>

Es un anuncio actual que promociona un producto para limpiar el polvo. Lo que más me ha llamado la atención es que en él aparecen fotografías de mujeres de varias generaciones (la nieta, la madre de la niña, y la abuela). Todas ellas se muestran con una tirita en la frente que, como se puede apreciar al final del anuncio, es debido a un estornudo al limpiar el polvo, que le causa un golpe en la frente. Si nos fijamos, en esas personas no aparece ningún hombre; por lo que la representación masculina es inexistente.

Tras comparar los anuncios de productos de limpieza de hace varias décadas con los de la actualidad, podemos observar cómo sigue existiendo en ellos muestras sexistas, siendo la mujer la protagonista de éstos, y siguiendo estando encasillada en una ama de casa encargada de limpiar, cocinar y, en definitiva, de realizar todas las labores del hogar, aunque de manera más sutil que hace 20 años. Mientras, la figura del hombre sigue estando ausente o trasladada al personaje científico, vendedor o comercial del producto.

En cuanto a las imágenes, utilizaré las siguientes:



Un anuncio de una firma de ropa en el que se observa cómo una mujer es agarrada o detenida por un hombre, a la vez que cuatro hombres más observan la escena. Éstos muestran al máximo su masculinidad. La imagen transmite una sensación de poder y dominancia de los hombres sobre las mujeres, a través fundamentalmente de su fuerza física y de la violencia. El anuncio fue retirado y se emitió en todos los informativos.



Este anuncio de Ralph Lauren fue retirado hace poco por mostrar a una chica excesivamente delgada que, además, había sido retocada con un programa informático adelgazando aún más la figura de la modelo. Este tipo de anuncio que promueve la delgadez excesiva reclama un prototipo de mujer que no coincide con la realidad, puesto

que la mayoría de las mujeres no tienen este cuerpo tan excesivamente delgado, ni siquiera la modelo. Bajo el punto de vista de la empresa, la modelo no era lo suficiente delgada como para anunciar su ropa.

Segunda parte

OBJETIVOS:

- ✓ Identificar muestras machistas en su entorno.
- ✓ Conocer la opinión que tienen otras personas acerca del feminismo
- ✓ Reflexionar sobre las evidencias constatadas

CONTENIDOS:

- ✓ Observación propia del niño sobre su entorno para identificar muestras machistas.
- ✓ Indagación y reflexión sobre la opinión y el conocimiento de personas cercanas al alumno/a sobre el feminismo.

METODOLOGÍA:

Una vez que expliquemos oralmente a los alumnos/as qué es el feminismo con el fin de que puedan identificar, después del trabajo hecho en clase, muestras machistas en su entorno; podremos encomendarle la tarea individual de conocer las ideas y creencias de las personas que le rodean sobre el feminismo y sobre la permanencia o no, en nuestra sociedad actual, del machismo. Les animaremos a que reflexionen sobre lo que ven en las acciones y conductas de las personas a las que han preguntado y lo comparen con lo que les han respondido.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos

MATERIALES: Papel y bolígrafo

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Preguntar a gente del entorno del nin@ qué piensa del feminismo, y si ést@s creen que la sociedad ha dejado de ser machista. Después, observar sus propios comportamientos y compararlos con las respuestas.

Sistema para saber cuándo una situación es discriminatoria para la mujer:

- Regla de la inversión: darle la vuelta a la frase o a la situación. Allí donde está el hombre, poner a la mujer, y al revés.

SESIÓN 5: ¿QUÉ PUEDO HACER YO?

OBJETIVOS

- ✓ Hacer que los alumnos se cuestionen su propio papel dentro de una situación machista.
- ✓ Asumir la responsabilidad individual en el cambio de los estereotipos de género.

CONTENIDOS:

- ✓ La aceptación de las diferencias físicas de todas las personas y el fomento del respeto.
- ✓ Valoración de las cualidades personales.

- ✓ La discriminación en el deporte.
- ✓ La visión de la figura de la mujer en el deporte.

METODOLOGÍA:

En esta sesión usaremos como material inicial para la introducción de la sesión un documento escrito que será entregado a los alumnos. Partiremos de una lectura individual y una lectura del mismo en voz alta en el aula para posteriormente realizar una reflexión sobre el mismo en gran grupo. Se pretende provocar la reflexión en los alumnos utilizando para ello un material que le resulte significativo y que se identifiquen con lo que allí se narra. Posteriormente organizaremos a los alumnos en pequeños grupos para realizar un trabajo en equipo colaborativo para que desarrollen su creatividad y fomente las relaciones entre los alumnos de la clase.

TEMPORALIZACIÓN:

- Primera parte 20 minutos.
- Segunda parte 35 minutos.

MATERIALES: Copia para cada alumno del texto a leer, cartulinas, rotuladores, cinta adhesiva o chinchetas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Primera parte

Los alumnos leerán este texto y procederán a debatir algunas preguntas para su posterior reflexión:

FRAGMENTO DEL DIARIO DE VIOLETA CARLOTA:

Hoy, a la hora de gimnasia toca trabajar con los aparatos: plintos, barras... a mí me encanta el trabajo con aparatos y, además, se me da muy, muy bien. Un, dos, tres, ¡pataplám!, salto hacia arriba, doy una voltereta y caigo de pie por el otro extremo. ¡Una pasada...! A veces pienso que, de mayor podría ser trapecista y trabajar en un circo... A Mireya, mi mejor amiga, también le encanta las clases de gimnasia.

En mi curso, hay gente a quién no le gusta demasiado los aparatos. Sobre todo, a Dani. ¡Uff! Cuando toca gimnasia o deporte se caga y se va escondiendo por los rincones. No es demasiado hábil. Está un poco gordito y el culo le pesa. No se puede decir que coma como una lima, no; es que él es así. Además, no sabe saltar bien ni jugar a la pelota... ¡pero dibuja que te mueres...! Un día, hizo una caricatura de Comas, la profesora de lengua, y la colgamos en la pizarra. Incluso se reconoció y se meó de risa. Total, que Dani es más bien negado para el deporte pero dibuja muy bien. Y es muy simpático. Y explica historias de terror mejor que nadie, sobre todo, por las noches, cuando al final de curso, vamos de campamento con el colegio.

Todos hemos ido saltando el plinto, al final, ya sólo queda él. Mira esa especie de caballo de madera con una hueca de miedo que no puede disimular. Parece que piense <<Esto no es un plinto, esto es un tiranosaurio. ¿Cómo voy a poder pasarlo por encima?>>

- Vamos, Dani, que es para hoy –grita el entrenador-.

Dani lo mira con cara de víctima. Esta es una cara que a mí me sale bastante bien, pero no tanto como a Dani. ¡Pobre Dani! Parece que diga: << ¿Qué he hecho yo para merecer esta tortura?>>. Pero el entrenador se hace el loco:

- Venga Dani, que saltes de una vez. Dani empieza a correr.

- ¡Vale que voy...!

Y, al llegar delante del plinto se para en seco. Nueva mirada de víctima.

El entrenador, pasando de miradas torturadoras.

Dani, que coge carrerilla otra vez. Y ¡jop!, pone las manos, salta y...

- ¡Ay, ay, ay!

Se pega un trompazo con el aparato y se queda sentado en el suelo. Por fuerza ha tenido que hacerse daño. Se nota. Su cara está muy roja y sus ojos muy brillantes. Por las mejillas se resbalaban unas cuantas lágrimas.

- ¡Pobre chaval!, me dice Mireya, dándome un codazo.

- Va, levanta. ¡Eres un nena!, le insulta el entrenador.

¿Le insulta? Ser <<una>> nena no es ningún insulto, ¿no? Pero el entrenador ha dicho <<un nena>>, y ha sonado ha insulto. Te lo aseguro. Te lo aseguro. **¿Eso es machismo?**

Preguntas para reflexionar:

- ¿Qué creéis?, ¿Es machismo?
- ¿Qué haría cada uno de ustedes si se encontrara en una situación de clase parecida a la descrita anteriormente?
- ¿Por qué pensáis que el entrenador utiliza “un nena” como insulto?

Segunda parte

Los alumnos se agruparán en los grupos que formaron en la sesión anterior, es decir, se formaran cinco grupos de cinco alumnos/as cada uno. Cada grupo realizará un mural en el que expresaran mediante un texto, dibujo, eslogan, etc., un mensaje que les ayude a seguir hacia delante en el camino que va hacia la igualdad, que tenga significado para cada uno y que les resulte motivador. Una vez que cada grupo realice su mural se colgarán en las paredes de la clase a modo de exposición.

4.4.Temporalización:

Cronograma orientativo del proceso y desarrollo de las sesiones del programa:

		MAYO	JUNIO
Diseño del proyecto		Primera y segunda semana de Mayo.	
Aplicación de las sesiones de trabajo	Sesión 1	Tercera semana de Mayo	
	Sesión 2		
	Sesión 3	Cuarta semana de Mayo	
	Sesión 4		
	Sesión 5		Primera semana de Junio
Evaluación			Segunda semana de Junio

5. EJECUCIÓN DEL PROYECTO

La implementación del proyecto de intervención necesita de un control de la aplicación de las sesiones que se realizan, con el fin de asegurar la ejecución de las

acciones tal como se diseñaron y para poder actuar de forma inmediata cuando ocurran acontecimientos no previstos que dificultan o impidan llevar a cabo lo que estaba planificado. El contexto educativo en el que se desarrolla el proyecto tiene un componente impredecible, por este motivo se hace fundamental un buen control de la aplicación.

Dentro de este control, he incluido el control de la logística, de las actuaciones, de la cobertura y de la eficacia de cada una de las sesiones del programa.

1. CONTROL DE LA LOGÍSTICA

El objetivo del control de la logística es asegurar que están disponibles los medios necesarios en cada sesión del programa, entendiendo por medios todos los recursos personales y materiales necesarios.

Las variables que se tendrán en cuenta para este control son: La disponibilidad de los materiales aportados por el centro, la disponibilidad de los materiales aportados por los implementadores del proyecto y la disponibilidad de los recursos personales.

Para poder llevar a cabo este control, previamente al comienzo de cada sesión, se revisará que todos los materiales necesarios se encuentran preparados y listos para usarse. Así mismo, se comprobará que las personas necesarias para la aplicación están listas y saben bien qué tienen que hacer. Durante la sesión, así mismo, se comprobará que no falte ningún material ni recurso personal.

En este caso, utilizaré el siguiente registro observacional, en el que se incluye algunos aspectos a observar antes del inicio de la sesión, y otros a observar durante la misma:

ASPECTOS A OBSERVAR	RESULTADOS
¿Los materiales aportados por el centro están disponibles y listos para usarse?	
¿Lo están en cantidad suficiente?	
¿Los materiales aportados por los implementadores están disponibles y listos para usarse?	
¿Lo están en cantidad suficiente?	
¿Están disponibles y preparadas las personas necesarias?	

2. CONTROL DE LA ACTUACIÓN

El objetivo del instrumento de control de la actuación es asegurar que se aplique el mismo programa (sesiones) por todos los implementadores, modificándose de forma coordinada aquellos elementos que no funcionen adecuadamente y, de esta manera, prevenir que se dejen de realizar actuaciones previstas sin causas justificadas y que las acciones que “no funcionan” se sigan haciendo igual hasta el final del programa.

Las variables a controlar, a través de este instrumento, son:

- Ejecución efectiva de las actuaciones previstas.
- Forma en la que se está llevando a cabo.

- Problemas que plantean diferentes actuaciones.
- Las modificaciones a introducir sobre la marcha.

El control de la actuación se llevará a cabo durante el desarrollo de las sesiones y para ello nos serviremos de una tabla de observación, que controlará la actuación que llevamos a cabo en el desarrollo de las sesiones, y un diario de campo (ANEXO 4), que nos permitirá recoger información más precisa para completar las observaciones ya realizadas en la tabla de observación. Estas últimas observaciones, indicadas en base al diario de campo, facilitarán señalar las incidencias o aspectos relevantes que vayan sucediendo a lo largo de la misma.

FACTORES A CONTROLAR			
VARIABLES A CONTROLAR		SÍ	NO
Ejecución efectiva de las actuaciones previstas	¿Se están realizando todas las actividades?		
Forma en la que se está llevando a cabo	¿Se están realizando las actuaciones planificadas de forma similar a lo previsto?		
	¿Se han introducido modificaciones?		
	¿Hay coordinación?		
Problemas que plantean diferentes actuaciones	¿Los elementos del programa funcionan bien?		
Modificaciones a introducir sobre la marcha	¿Hay elementos que tienen que ser sustituidos o modificados?		

3. CONTROL DE LA COBERTURA

El control de la cobertura tiene como objetivo asegurar que la actuación llega a todos los usuarios destinatarios o, dicho de otra manera, que todos los destinatarios se benefician del mismo.

Para ello, las variables que tendremos en cuenta son:

- ❖ Asistencia del alumnado a las sesiones.
- ❖ Participación del alumnado.

Al inicio de cada sesión, utilizaremos la lista de clase para comprobar que todos los alumnos del grupo se encuentran en el aula, y registraremos las posibles ausencias. Durante la sesión, controlaremos también, a nivel general, la participación de los alumnos, fundamentalmente de forma cualitativa.

Para ello, utilizaremos una tabla de registro como la siguiente:

SESIÓN N°	NÚMERO DE ALUMNOS QUE ASISTEN	VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN GENERAL (Alto-medio-bajo)	OBSERVACIONES
1			
2			
3			
4			
5			

4. CONTROL DE LA EFICACIA

El objetivo que se persigue con el control de eficacia es determinar en qué medida el programa está produciendo los resultados que se habían previsto. El control persigue determinar puntos débiles y fuertes con relación a los resultados, además de localizar elementos a integrar o modificar para remediar posibles carencias del programa.

Por todo ello, las variables a controlar con este instrumento de control de la eficacia son:

- ✓ Resultados parciales que consiguen los destinatarios en cada sesión del programa.
- ✓ Suficiencia o insuficiencia de los medios y actuaciones previstas para la consecución de las metas del programa.

El control de la eficacia se llevará a cabo una vez acabada cada sesión y para ello se formará un grupo de discusión integrado por todos los implementadores del programa, incluida la tutora del aula (que también la incluimos en el desarrollo del programa como una implementadora más).

El grupo de discusión realizará una valoración de la eficacia percibida y de la suficiencia o insuficiencia de los medios y actuaciones previstas. Se tendrán en cuenta, para realizar esta valoración, las notas tomadas en el diario de campo. Uno de los aplicadores, en este caso yo, recogeré las conclusiones a las que se lleguen sobre lo que ha resultado beneficioso y sobre lo que habría que mejorar.

Los resultados obtenidos del control de la logística, de las actuaciones, de la cobertura y de la eficacia de cada una de las sesiones del programa se encuentran en el ANEXO 5 del presente proyecto de intervención. No obstante, podemos extraer, a modo de síntesis y en base a la interpretación de los datos obtenidos, las siguientes conclusiones:

- Los materiales y los recursos necesarios para la intervención han estado a nuestra disposición y de los alumnos/as cuando han sido necesarios, sin tener ningún problema para acceder a ellos, y estando listos para su utilización en el momento indicado.

- Todas las actividades se han realizado como estaban previstas, con una gran coordinación entre los miembros implicados en el programa y sin tener que realizar modificaciones significativas en las sesiones. Las modificaciones llevadas a cabo se encuentran señaladas en el anexo 5, así como desarrolladas en el anexo 4 (diario de campo de las sesiones).
- El programa ha sido desarrollado con la mayoría de los alumnos y alumnas con los/as que fue diseñado, sólo dos alumnos/as no han podido realizar las cinco sesiones de forma global y continuada, por ausencia a clase.
- Todas las sesiones han resultado muy productivas, pues se ha conseguido con todas ellas que los alumnos y alumnas reflexionen sobre sus ideas y sobre su forma de actuar y relacionarse, hecho que ha servido para que tomen conciencia de que tienen que luchar por la igualdad de género en la sociedad, empezando especialmente por ellos mismos.

6. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

El objetivo de la evaluación del proyecto de intervención no es sólo determinar si el mismo es eficaz o no, sino conocer también cuáles de sus partes funcionan mejor o peor con el fin de optar por la rectificación, supresión o perfeccionamiento de las mismas.

Las cinco dimensiones que evaluaré serán las siguientes:

10. *Evaluación del contexto y de la propia evaluación de las necesidades:* Se trata de plantear la evaluación sobre las acciones llevadas a cabo para analizar el contexto y las necesidades, es decir, conocer si los instrumentos empleados fueron eficaces y nos proporcionaron los datos que necesitábamos (contemplado una vez hecha la intervención), así como si se obtuvo la información necesaria o, por el contrario, no fue suficiente con el fin de haber planteado mejor la intervención.
11. *Evaluación del diseño de intervención:* Se trata de evaluar si la intervención fue eficiente, eficaz y coherente con la priorización de necesidades.
12. *Evaluación de la implementación:* Responde a la evaluación de la intervención llevada a cabo (sesiones, roles de los participantes, cobertura, logística...).
13. *Evaluación los resultados (logros):* Con ella se comprueba si los resultados son los esperados, eficaces y coherentes con los objetivos.
14. *Evaluación del impacto:* Se concreta en comprobar qué es lo que realmente han aprendido los alumnos a los que se le ha aplicado la intervención.

6.1.EVALUACIÓN DEL ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y DE LA PROPIA EVALUACIÓN DE NECESIDADES

El tipo de evaluación que utilizaré, según los agentes de evaluación, será interna, pues ésta será llevada a cabo por los mismos implementadores de la intervención. Si hablamos de su función, esta evaluación será de tipo reactivo, pues se dirigirá a certificar la validez del diagnóstico de necesidades y del análisis del contexto. Y en términos temporales, será una evaluación ex – post, pues se realizará después del diseño y aplicación de la intervención.

La finalidad de evaluar ahora, una vez concluida la intervención, el diagnóstico de necesidades y el análisis del contexto efectuado es detectar posibles sesgos o errores en los mismos que hayan podido alterar los resultados o la efectividad de la intervención del proyecto, permitiéndonos así una interpretación más exacta de los mismos.

Los criterios de evaluación que utilizaré serán los siguientes:

- El análisis del contexto amplio se ajusta a la realidad.
- El análisis del contexto próximo se ajusta a la realidad.
- El análisis del contexto inmediato se ajusta a la realidad.
- Las necesidades detectadas se ajustan a la realidad.

El diseño de la evaluación es el siguiente:

<i>Tipo de evaluación</i>	Evaluación del contexto y las necesidades
<i>Tipos de diseños</i>	Cualitativo
<i>Procedimientos de recogida de datos</i>	Observación directa y grupo de discusión
<i>Técnicas de análisis y toma de decisiones</i>	Análisis cualitativos

Al llevar a cabo las sesiones nos fijaremos en las características del contexto, intentando averiguar si se corresponden con lo que escribí en el análisis del mismo. Cada uno de los aplicadores del proyecto intentaremos responder a las siguientes preguntas en una puesta en común posterior a la aplicación de la sesión:

- ¿Las características del contexto que hemos observado se corresponden con las que describí en un principio?
- ¿Las características del centro que hemos observado se corresponden con las que describí en un principio?
- ¿Las características del aula y de los alumnos que hemos observado se corresponden con las que describí en un principio?
- ¿Ha resultado útil el análisis del contexto para el diseño del programa?
- ¿Observamos que las necesidades detectadas son reales?
- ¿Ha resultado útil el diagnóstico de necesidades efectuado?

Resultados de la evaluación del análisis del contexto y de la propia evaluación de necesidades:

Tras la puesta en común por parte de los aplicadores de las observaciones realizadas durante la aplicación de las sesiones sobre el contexto y las necesidades, obtuvimos una serie de conclusiones.

Tras conocer el municipio y fundamentalmente el contexto del colegio, constaté que la clase social predominante era la media-baja, donde existía una elevada población que se dedicaba a la agricultura. La población femenina, en su mayoría, eran amas de casa.

En cuanto a las características del centro, pude visitar las instalaciones y los servicios con los que contaba el centro y corroborar la descripción. Al realizar las sesiones, comprobé que la información detallada del contexto se correspondía con la realidad observada.

Considerando que estamos en un contexto medio-bajo y que la mayoría de la población femenina es ama de casa, se hace evidente la distinción de una serie de actividades dirigidas a hombres y otras dirigidas a mujeres en función del sexo. Este dato ha supuesto una pista de cómo iba a ser la realidad de los alumnos/as en el aula, aspecto que posteriormente he visto reflejado en las opiniones de los alumnos/as, a través fundamentalmente de los sociogramas.

Las necesidades detectadas, claramente son reales. Se puede respirar en el aula la tensión cuando se habla de igualdad de género, las diferentes opiniones y creencias machistas y/o las disputas entre los chicos y las chicas; fundamentalmente dominadas por los mandatos del patriarcado. Está claro que hay machismo de manera abrumadora en esta clase, que los chicos tienen unas creencias arcaicas y fundamentadas en creencias machistas y que aceptan la realidad sin una mínima reflexión y crítica hacia la misma.

El diagnóstico de necesidades efectuado ha resultado útil porque ha constatado de manera cuantitativa las necesidades que ya el equipo directivo y los profesores habían detectado. Los resultados obtenidos del diagnóstico han ayudado a identificar las necesidades del aula y servido como apoyo a la propuesta de intervención.

6.2.EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE INTERVENCIÓN

La evaluación del diseño de intervención será mixta ya que, en primer lugar, previamente a la aplicación del proyecto, se le enviará a la jefa de estudios del centro el diseño de las sesiones de trabajo para que ésta lo valore y, posteriormente a la ejecución de las sesiones en el aula, procederemos los propios aplicadores/implementadores a realizar una evaluación de las mismas.

Según la función, usamos una evaluación formativa y proactiva en la evaluación realizada por la jefa de estudios, pues ésta puede sugerir mejoras en el diseño que podemos tomar en consideración para modificar algún aspecto del diseño antes de su aplicación. Además, usamos una evaluación reactiva, que se concreta en la evaluación que llevamos los propios aplicadores, para certificar si el diseño de la intervención ha sido idóneo o erróneo.

Según la perspectiva temporal, el proyecto sigue una evaluación ex-post, es decir, una evaluación que se realizará tras finalizar la intervención, y una evaluación ex-ante, ya que se realiza antes de la intervención para determinar si ésta es pertinente a las necesidades y para estimar su éxito y posibilidades. La finalidad de la evaluación ex-ante es mejorar el desarrollo de las intervenciones y realizar modificaciones pertinentes para una puesta en práctica eficaz. Por su parte, la finalidad de la evaluación ex-post es mejorar nuestra práctica profesional para ocasiones futuras y determinar la eficacia del conjunto de acciones formativas que se han llevado a cabo.

La evaluación del diseño de la intervención se realiza para, por un lado, detectar posibles errores y llevar a cabo mejoras antes de la aplicación en el aula y, por otro lado, certificar nuestra práctica.

Los criterios de evaluación que utilizaré serán los siguientes:

- El proyecto motiva a los alumnos destinatarios
- El proyecto responde a las expectativas del centro.
- El proyecto mejora las relaciones de género del alumnado.
- El proyecto mejora la convivencia entre todos los miembros del aula.
- El proyecto permite establecer relaciones de igualdad entre hombres y mujeres.

El diseño de la evaluación es el siguiente:

<i>Tipo de evaluación</i>	Evaluación del diseño
<i>Tipos de diseños</i>	Cualitativo
<i>Procedimientos de recogida de datos</i>	Juicio de experto y grupo de discusión
<i>Técnicas de análisis y toma de decisiones</i>	Análisis cualitativos

En primer lugar, se utiliza un juicio de experto. Lo haré enviando a la jefa de estudios del centro el diseño del programa y pidiéndole una valoración del mismo previamente a su implementación. En segundo lugar, utilizaré un grupo de discusión formado por los aplicadores del programa, en el que se discutirá la calidad del mismo

una vez realizado. Para el análisis de los datos de ambas fuentes se utilizará un análisis cualitativo.

Resultados de la evaluación del diseño de intervención:

En primer lugar, como evaluación ex –ante, contacté con la jefa de estudios para plantearle el programa que había diseñado y que me pudiera realizar modificaciones o aportaciones interesantes para enriquecerlo. Me insistió en que me centrara en los aspectos más dinámicos e importantes, es decir, en las principales necesidades detectadas y que comenzase lo antes posible con todas las sesiones, pues todas fueron de su agrado.

En segundo lugar, como evaluación expost, utilicé un grupo de discusión formado por los aplicadores del programa. Dentro del mismo, se discutiría la calidad del programa una vez realizado. Para el análisis de los datos de ambas fuentes se utilizará un análisis cualitativo.

Las conclusiones destacadas tras la realización de este grupo de discusión fueron las siguientes:

El proyecto suscitó en gran medida el interés y la motivación de los alumnos/as que, a lo largo de la implementación del mismo, participaron de manera activa y abundante. Los alumnos se implicaron en las actividades propuestas con gran entusiasmo y curiosidad. Las reflexiones, opiniones y creencias recogidas, a medida que se aplicaba el programa, mostró una actitud crítica hacia los sesgos en las relaciones de género que se le mostraban en las sesiones.

En cuanto a las expectativas del centro, pudimos concluir que el proyecto respondió a éstas. Muestra de ello lo tenemos en las felicitaciones recibidas por parte del profesorado y por parte de la dirección del centro. También podemos constatar que el proyecto respondió a estas expectativas, puesto que hizo evidente las necesidades. Nuestra participación contribuyó a que el centro educativo sintiese la necesidad de ponerse a trabajar para conseguir la igualdad de género.

Tras lo observado, durante y posteriormente a la aplicación de las sesiones, podemos confirmar que éstas han empezado a producir un cambio en la visión de los alumnos sobre las relaciones de género y el sexismo que existe en nuestra sociedad. Podemos garantizar, si se sigue trabajando este tema con los alumnos, que a medio – largo plazo, tanto las relaciones de género como la convivencia y relaciones entre los miembros del aula, mejorarán produciendo mejoras a nivel general en el centro.

6.3.EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

Para conocer si el proyecto ha sido llevado a cabo de la forma prevista, será necesario evaluar la propia aplicación del mismo, con el fin de reflexionar sobre los aspectos en los que podría haber mejorado para que la aplicación de cada aspecto de la intervención fuese más correcta.

El tipo de evaluación que utilizaré, según los agentes de evaluación, será interna, pues será llevada a cabo por los mismos implementadores de la intervención. Si hablamos de su función, esta evaluación será de tipo reactivo, pues se dirigirá a verificar si los logros han sido alcanzados. Y en términos temporales, será una evaluación ex – post, pues se realizará después del diseño y aplicación de la intervención. La realización de esta

evaluación se efectuará al finalizar la aplicación de todas las sesiones, y será realizada por los implementadores de las mismas, de la forma más objetiva posible.

Para ello, someteré a evaluación a ciertos aspectos de la aplicación, a través de una serie de afirmaciones relacionadas con distintas temáticas, y aplicaré una escala de puntuación del 1 al 10 para responder a cada una de las cuestiones planteadas, siendo el 1 la puntuación más negativa y el 10 la puntuación más alta.

Con estos datos podremos conocer el nivel de calidad de la aplicación. Cada bloque a evaluar constará de 5 preguntas, valoradas cada una con un máximo de 10 puntos, el máximo de la evaluación constaría de 250 puntos, cuanto más cerca se esté de ese valor, más calidad tendría la evaluación. Por el contrario, el mínimo de puntuación de esta actividad es de 25 puntos, por lo que cuanto más cerca de ese valor se esté, menor calidad tendría la aplicación.

Bloques	ASPECTOS A EVALUAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Temporalización	La distribución del tiempo de las pruebas ha sido la adecuada.								X		
	Cada actividad se ha ajustado al tiempo previsto para las mismas								X		
	Se ha empezado siempre a la hora prevista.										X
	La duración de cada actividad era la correcta.									X	
	Ha sufrido alguna modificación.								X		
Alumnado	Los alumnos/as mostraban interés por la actividad.									X	
	La motivación del alumnado sobre la tarea a su inicio era elevada.							X			
	La motivación del alumnado sobre la tarea a su fin era elevada.									X	
	La participación del alumnado fue amplia.									X	
	La temática tratada estaba adecuada al nivel y necesidades del alumnado.										X
Materiales	Los materiales utilizados eran para la edad del alumnado.										X
	Los materiales usados fueron de utilidad para la realización de la prueba.										X
	Los materiales fueron										X

certificar si se han alcanzado los objetivos previstos del proyecto. Y en términos temporales, será una evaluación ex – post, pues se realizará después del diseño y aplicación de la intervención.

Con la evaluación de los resultados pretendo comprobar si el programa ha servido para que el alumnado alcance los objetivos propuestos. En el caso de que no sea así, podría ser necesaria una nueva intervención en la misma línea.

Los criterios de evaluación que utilizaré serán los siguientes:

- Los objetivos previstos en la planificación se alcanzan en la realidad.
- Los objetivos generales del programa se alcanzan en la realidad.
- El programa sirve para a la consecución de los objetivos previstos.

El diseño de la evaluación es el siguiente:

<i>Tipo de evaluación</i>	Evaluación de los resultados (logros)
<i>Tipos de diseños</i>	Cualitativo
<i>Procedimientos de recogida de datos</i>	Análisis de producto y diario de campo
<i>Técnicas de análisis y toma de decisiones</i>	Análisis cualitativos

Los implementadores redactarán un diario de campo durante la realización de las sesiones que, más tarde, interpretaremos para evaluar la consecución de los objetivos. También analizaremos los productos de las actividades elaboradas.

Para expresar los resultados de esta evaluación, presento a continuación una tabla que refleja el grado de consecución de cada uno de los objetivos específicos del proyecto:

<i>OBJETIVO</i>	<i>GRADO DE CONSECUCIÓN</i>
Impulsar en el alumnado un acercamiento a valores tales como la libertad, la igualdad, la tolerancia, la justicia y la solidaridad, en materia de género.	Muy alto
Mejorar el clima de aula, el cual actualmente se encuentra influido por relaciones inadecuadas entre chicos y chicas.	Medio
Analizar qué actividades cotidianas están influidas por estereotipos de género y por qué.	Alto
Analizar el entorno más inmediato desde una perspectiva de género.	Alto
Conocer el movimiento feminista.	Medio
Desarrollar un pensamiento crítico en materia de género, sobre su entorno y sobre sí mismo.	Medio
Reflexionar sobre la propia actuación en materia de	Alto

género.

6.5.EVALUACIÓN DEL IMPACTO

El tipo de evaluación que utilizaré, según los agentes de evaluación, será externa, pues será llevada a cabo por los propios alumnos/as a los que se les ha aplicado la intervención. Si hablamos de su función, esta evaluación será de tipo reactivo, pues se dirige a verificar si existe algún tipo de impacto en el alumnado. Y en términos temporales, es una evaluación ex – post, pues se realiza después del diseño y aplicación de la intervención.

La finalidad de esta evaluación es verificar si las sesiones que hemos realizado con los alumnos/as les han hecho cambiar su visión ante la igualdad de género a largo plazo, es decir, si estos aprendizajes han sido significativos para los alumnos/as.

Los criterios de evaluación que utilizaré serán los siguientes:

- Han sido significativo los aprendizajes.
- Los niños y niñas han evolucionado en su pensamiento hacia la igualdad.
- Conocen lo que es la igualdad de género y saben identificar términos y acciones relacionados con éstos.

El diseño de la evaluación es el siguiente:

<i>Tipo de evaluación</i>	Evaluación del impacto
<i>Tipos de diseños</i>	Cualitativo
<i>Procedimientos de recogida de datos</i>	Programa Jclic
<i>Técnicas de análisis y toma de decisiones</i>	Análisis cualitativos

Para llevar a cabo esta evaluación utilizaré un programa llamado Jclic, el cual será diseñado por nosotros mismos y permitirá evaluar distintos contenidos sobre igualdad de género. Éste está formado por un conjunto de aplicaciones informáticas que sirven para realizar diversos tipos de actividades educativas: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas...

JClic está desarrollado en la plataforma Java, es un proyecto de código abierto y funciona en diversos entornos y sistemas operativos. Las actividades no se acostumbran a presentar solas, sino empaquetadas en proyectos. Un proyecto está formado por un conjunto de actividades y una o más secuencias, que indican el orden en que se han de mostrar. En este caso, el proyectocreado se denomina “La igualdad de género”.

El proyecto creado “La igualdad de género” nos servirá para evaluar este apartado, el cual consta de diferentes actividades tales como:

- ❖ Ordenar textos.
- ❖ Asociaciones de palabras con su significado
- ❖ Reparto de tareas.
- ❖ Preguntas de verdadero y falso.
- ❖ Relaciones de fechas importantes.
- ❖ Elecciones de lenguaje no sexista.
- ❖ Sopa de letras.

A medida que los alumnos/as vayan realizando las actividades, los resultados quedarán registrados en un cuadro que JClic tiene y en el que, una vez finalizada la tarea, podremos acceder y evaluar los resultados obtenidos. Un ejemplo de la tabla con los resultados se muestra a continuación:

Secuencia	Actividad	Correcta	Acciones	Puntuación	Tiempo	
start	Aclarando conceptos	Sí	10	90%	35"	
	sopa de letras de la igualdad de género	Sí	6	100%	21"	
	Vaya lío de fechas	Sí	8	62%	14"	
	Ordene la historia	Sí	3	100%	9"	
	Reparte las tareas de la familia Rodríguez	Sí	7	85%	11"	
	es verdad o mentira	Sí	9	88%	15"	
	El sexismo en el lenguaje	Sí	1	100%	2"	
	El sexismo en el lenguaje2	Sí	1	100%	1"	
Totales:		8	8 (100%)	45	90%	1'51"

Ello permitirá visualizar el número de fallos y aciertos que tiene cada alumno/a en cada una de las preguntas y, de esta forma, podremos comprobar la dificultad que han tenido en realizarlas, así como la calidad de los aprendizajes. La realización de esta actividad se desarrollará en el aula de informática, durante la hora del recreo y de forma individual.

Resultados de la evaluación del impacto:

Los resultados de esta evaluación no están disponibles, puesto que la evaluación del impacto se realizará a final de curso, con el fin de comprobar lo que ha “influido” y supuesto a los alumnos/as del aula la implementación del programa (a largo plazo).

No obstante, prevemos que será positiva pues así me lo ha manifestado la Jefa de estudios y los profesores que participaron en la implementación del proyecto.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PROYECTO

En este apartado recojo las conclusiones básicas y los principales resultados obtenidos una vez que he llevado a cabo la implantación del proyecto “Edugen” en elCEIP Santa Teresa de Jesús, dentro de uno de los grupos del programa de prevención, control y seguimiento del absentismo escolar, situado en la provincia de Sevilla, tal y como se había previsto y descrito en actividades anteriores.

➤ **Funcionalidades y utilidades del “EDUGEN”**

Con el proyecto “Edugen” se ha pretendido hacer reflexionar a los alumnos de la necesidad de una convivencia sustentada en la igualdad de género.

➤ **En relación al nivel de consecución de los objetivos:**

Durante la implementación del proyecto se ha percibido un cierto cambio en la percepción del alumnado con respecto al tema de la igualdad de género. Este se constata con la alta participación que han tenido en la ejecución del proyecto, destacando que de los resultados se ha extraído que ha habido una diferencia entre la motivación hacia la tarea antes de las pruebas y después de las mismas. Posiblemente ello producido por el interés que el proyecto ha despertado en el tema. Apoyado todo ello con materiales adecuado a sus niveles y necesidades, y una metodología dinámica, flexible, participativa, etc.

En este proyecto se ha trabajado por sistematizar el desarrollo de actitudes de igualdad de género. En este sentido hemos apreciado un cierto cambio positivo en la concienciación de respeto hacia los demás. Hay que destacar que valoran necesario la actuación en una sociedad en la que la desigualdad de género sigue reinando y que es a partir de los jóvenes los que pueden luchar por la igualdad de género, están concienciados que el punto de partida son ellos mismos. Además de ello, se ha conseguido que los profesores (educadores sociales) se impliquen en el desarrollo de las actividades, colaborando en todo momento y aportando sus ideas, experiencias, etc.

Con la puesta en práctica de este proyecto hemos pretendido aportar un pequeño “granito de arena” para participar dentro de la dinámica de los colectivos ciudadanos que vienen trabajando para conseguir una sociedad más libre, respetuosa y solidaria donde convivan todas las personas sin distinción de sexo.

➤ **En relación a la metodología:**

He realizado un proyecto de trabajo que aborda la igualdad de género desde una perspectiva constructivista. Para ello se ha trabajado con una metodología participativa y activa, responsabilizando a los alumnos en la construcción de sus propios aprendizajes, aprendizajes que han considerado su nivel de partida. La actividad de conocimiento de ellos mismos y de creación de un grupo unido ha conseguido que sea el eje motivador en todo el proceso y de sensibilización hacia actitudes que atentan con la igualdad. Por todo ello, considero que la metodología en la que me he basado ha sido muy acertada, ya que me ha servido para obtener buenos resultados en cuanto a participación y colaboración, además me ha permitido desarrollar de manera muy adecuada la intervención prevista. Para justificar esta afirmación he utilizado un diario de clase, en el que he ido anotando el desarrollo de cada sesión, y una lista de control, la cual me ha permitido fijar la observación (directa e indirecta) en determinados aspectos. Ambos instrumentos me han permitido, al final, reflexionar sobre la actuación metodológica seguida, la cual ha sido positiva.

➤ **En relación a las actividades:**

Antes de comenzar, destacar que mi principal interés se ha centrado en diseñar y desarrollar diversas actividades que promovieran el desarrollo de la igualdad de género, que me permitiera acercarme a los destinatarios, que fueran el hilo conductor de reflexiones, que promovieran la participación y que ante todo se adaptaran al contexto “demandante” y a las características de los destinatarios.

Considero que todo ello se ha cumplido, ya que se ha valorado muy positivamente el hecho de trabajar un proyecto que tiene en consideración el desarrollo de la igualdad de género, tal y como el contexto requería. Además sé que la implantación del mismo ha sido adecuada en cuanto a temática y contenidos, porque el profesorado, como uno de los posibles indicadores, nos lo ha hecho llegar a través del cuestionario de evaluación final. Éstos han reconocido que durante la implementación del mismo fueron informados detalladamente sobre la actividad que se iba a llevar a cabo, que además consideraban que las actividades desarrolladas eran muy útiles y beneficiosas para los alumnos y que, también, estas actividades llevadas a cabo facilitaron la labor del docente. Esto se demuestra porque los profesores del centro están muy interesados en seguir trabajando la desigualdad de género tal y como lo he hecho en el centro.

Otro aspecto relacionado con el desarrollo de las actividades es que durante el desarrollo de las mismas se han utilizado materiales, tal y como se describen en la evaluación, sencillos y seguros, lo que no ha requerido la enseñanza previa de la utilización de los mismos, lo que a su vez no ha entorpecido el desarrollo de las actividades, dada su fácil aplicación. Un aspecto que considero importante destacar es que las actividades que se han diseñado e implementado son extrapolable fácilmente a otros centros, pues el contenido de las mismas nos influye a todos, y además que son actividades que no requieren de recursos y materiales muy específicos.

➤ **Aspectos positivos:**

El diseño e implantación de este proyecto, me ha servido para reflexionar sobre los posibles cambios metodológicos que pueden mejorar nuestra práctica docente: es importante experimentar metodologías más activas, participativas y con un carácter más lúdico. Es decir, considero que como educadores sociales y/o maestros es significativo reflexionar sobre nuestra práctica profesional, tenemos que ser conscientes de que es necesario experimentar nuevas actividades, introducir pequeños o grandes cambios metodológicos y no quedarnos en repetir todos los años las mismas actividades.

Además, el tema y los contenidos desarrollados me han hecho madurar sobre la necesidad de trabajar los valores para alcanzar un proyecto de educación que pretenda crear ciudadanos activos y comprometidos con la lucha contra la desigualdad, la violación del respeto, el fomento de la solidaridad, etc.

Al mismo tiempo, la realización e implementación de este proyecto de investigación e intervención me ha concedido introducir aspectos conceptuales relacionados no sólo ya con el tema de la desigualdad de género, sino con el diseño de proyectos, evaluación del mismo, etc. Y otros aspectos procedimentales y actitudinales. Este proyecto nos ha conducido a todos, tanto a alumnos/as como a los implementadores del mismo, a una reflexión personal sobre nuestras actitudes, y a realizar un análisis de la situación en la que vivimos.

➤ **Dificultades y errores cometidos**

He de decir que todo han sido facilidades a la hora de poder llevar a la práctica el proyecto: en todo momento me ha prestado colaboración el profesorado, he contado con el respaldo de la Jefa de estudios, que me ha ayudado no sólo en el diseño del proyecto destacando cuáles eran los principales puntos que habría que tocar en el centro, sino también en su implementación, ya que han dispuesto todo lo necesario a mi alcance, tanto los materiales como las zonas de desarrollo de las actividades.

A pesar de ello, habría que destacar que han surgido algunos imprevistos que he tenido que ir corrigiendo sobre la marcha, como ha sido la falta de tiempo de los alumnos y alumnas debido al proceso de transformación que está sufriendo el colegio para convertirse en comunidad de aprendizaje, y por lo tanto tuve que agilizar algunas de las sesiones. No obstante, dichas modificaciones no alteraron el desarrollo de las mismas, sino que simplemente acotaron el tiempo de reflexión y debate en algunos casos. En definitiva, puedo concluir que el proyecto se ha desarrollado correctamente y que se han conseguido los objetivos que me marqué en un primer momento

➤ **Propuestas de mejoras y toma de decisiones**

En este apartado voy a centrarme en aquellas propuestas que fueron surgiendo a lo largo de la elaboración e intervención del proyecto, analizaré cuáles he considerado como las más deseables y realizables, al mismo tiempo que expongo a qué agentes implican cada una de estas propuestas. A continuación comentaré detalladamente las propuestas, las cuales se presentaran ordenadas según dos variables que he tenido en cuenta: su deseabilidad y su capacidad de realización.

No quiero destacar ninguna modificación del proyecto en sí, pero sí que veo bastante interesante en próximas intervenciones, si se diera la oportunidad, de incluir algunos apartados interesantes para la mejora de la intervención, y que llegara a más grupos, no solo a los alumnos/as del grupo de absentismo. Estas propuestas que, a continuación cito, son ambiciosas; ya que el reto es educar a los alumnos/as que posteriormente interaccionaran en la sociedad en una cultura con unos valores mínimos.

Las propuestas serían:

- ✓ Introducir la Educación en la Igualdad de Género del centro: El PEC es una guía de las líneas estratégicas principales de cada centro, en base a la cual se elaboran los objetivos educativos a los que aspira. La inclusión de la Educación en Igualdad de Género en el mismo favorece que ésta salga del currículo oculto y pase a formar parte del enfoque educativo por el que apuesto. Es el esquema donde se insertan los valores del centro, la definición del tipo de persona que quieren formar parte de nuestra sociedad.
- ✓ Ofrecer formación continuada en materia de Educación en la Igualdad de Género que favorezca tanto su elaboración y comprensión teórica como su aplicación práctica, en el CEIP Santa Teresa de Jesús.
- ✓ Formar a una persona del centro para que participe un número de horas determinadas coordinando y asesorando sobre el tratamiento de la Educación en la Igualdad de Género.
- ✓ Incluir a las familias como agentes explícitos de Educación en Valores, en los proyectos elaborados por el centro educativo, mediante la creación de cauces de participación activa.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Lazarus y Lazarus (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.
- Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Tamus.
- Lagarde, M (2000). *Claves feministas para liderazgos entrañables*. Managua: Puntos de encuentro.

- Rebollo, MA (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: Editorial La Muralla.
 - Seidler, V (2003). *La Sinrazón Masculina: Masculinidad y Teoría Social*. Mexico: Paidós.
 - Steiner, C y Perry, P (2002). *La educación emocional*. Madrid: Punto de lectura.
 - Colás, M.P. y De Pablos, J (2003). *La educación más allá de las aulas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Gilligan, C (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
 - Rebollo, MA (2010). *Género en la educación para el desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria y educación para la paz*. Sevilla: ediciones de la universidad.
 - Rebollo, MA y Mercado, I (2004). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill.
 - Bonino, Luis (2003). *Los hombres y la igualdad con las mujeres*. Barcelona: Paidós.
 - Jiménez Fernández, Carmen (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: MECD/ UNED/ CAM.
 - Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Amagrama.
 - Camperos, M (1996). *Connotación de la evaluación y corrientes evaluativas en el aprendizaje*. Caracas: Escuela de educación.
 - Lianas, G (2007). *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: El Aleph.
 - Urrozola, MJ (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
 - Acker, S. (1995) "Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre Mujeres, Enseñanza y Feminismo". Madrid: Narcea.
 - Ballarín, P. (1992) "Desde las mujeres, modelos educativos: Coeducar/Segregar?" Granada: Feminae
- <http://www.youtube.com/watch?v=IZRyH9qvJCw&feature=related>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=YAxMaOPwtvM>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=Z5ghcA-1JFY>
 - <https://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310s.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: LISTA DE CLASE

- AULA: TERCER CICLO DE PRIMARIA DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN, SEGUIMIENTO Y CONTROL DEL ABSENTISMO ESCOLAR

Nº DE LISTA	APELLIDOS Y NOMBRE	EDAD (Años)	SEXO
1	María 1	12	Chica
2	Cristina 1	12	Chica
3	Manuel 1	11	Chico
4	Marta 1	11	Chica
5	Miguel	13	Chico
6	Ignacio	12	Chico
7	Marta 2	12	Chica
8	Cristina 2	11	Chica
9	Alba	11	Chica
10	Marta Isabel	11	Chica
11	David	12	Chico
12	Alejandro	12	Chico
13	José	13	Chico
14	Ana	13	Chica
15	M. Pilar	12	Chica
16	Antonio	11	Chico
17	Blanca	11	Chica
18	Francisco Javier	11	Chico
19	Beatriz	11	Chica
20	José Gregorio	12	Chico
21	María 2	11	Chica
22	Manuel 2	12	Chico
23	Cristina 3	12	Chica
24	Daniel	13	Chico
25	Enea	12	Chica

ANEXO 2: TEXTO DE “DIARIO VIOLETA DE CARLOTA”

1. FEMINISMO Y MACHISMO

Llamamos machismo a cualquier situación o actitud de la vida pública o privada en que la mujer es considerada ser inferior al hombre.

A veces, ni siquiera las propias mujeres se dan cuenta de la discriminación a la que están sometidas; a esto se le llama alienación, es decir, a la aceptación pasiva por parte de la mujer del propio mundo del trabajo, de los valores... como consecuencia de

las influencias religiosas o morales impuestas desde fuera (cultura) y que son asumidas como propias sin pasar por el juicio de la razón. Por eso, algunas sociólogas o antropólogas consideran un error que algunas mujeres quieran cambios para las mujeres de los países en los que se les prohíbe la participación en la vida pública. Consideran que es un deseo basado en criterios occidentales; cuando, en realidad, es un deseo que se basa en criterios de respeto a los derechos humanos, a los cuales ni las propias interesadas están acostumbradas. En este sentido, la educación es importante pues es la única forma de conocer qué es la libertad y de no tener miedo a ser personas libres. Una forma de someter a las personas es privarlas de educación.

En otras ocasiones, las mujeres pueden ser tan machistas como los hombres, como consecuencia del aprendizaje desde pequeñas. Esto no tiene que ser argumento para oponerse a mejorar sus condiciones o para oponerse a combatir las discriminaciones en razón del sexo.

El feminismo lucha por conseguir que las mujeres tengan los mismos derechos que los hombres y una relación de igual a igual. Las reglas del juego han de ser idénticas para los dos miembros de la pareja. El violeta es su símbolo.

El feminismo no consiste en luchar “contra” los hombres, sino luchar “con” ellos para conseguir un mundo mejor (tampoco supone “el dejar de ser coqueta” para la mujer). La solución no pasa porque las mujeres se vuelvan como los hombres (pues ellas como grupo tienen unas características propias y diferentes al hombre), sino más bien porque ellas incorporen características tradicionalmente consideradas masculinas (por ejemplo, la capacidad de tomar decisiones) y ellos características tradicionalmente consideradas femeninas (por ejemplo, la ternura); ambas características son absolutamente necesarias. De esta forma, los hombres también saldrían beneficiados.

Es cierto que, desde el punto de vista legal y tal como recoge la Constitución Española de 1978 o la propia Declaración Universal de los derechos humanos, en España se ha conseguido la igualdad entre hombres y mujeres; sin embargo hay costumbres de los españoles/as que continúan siendo machistas. Es más fácil cambiar las leyes que la mentalidad de la gente.

Sólo tomando conciencia podremos cambiar éstas, pues todos los elementos machistas de una sociedad se nos van metiendo dentro del cerebro sin que nos demos cuenta. El machismo de España es muy sutil, a veces imperceptible, porque todo el mundo está acostumbrado. Este hecho se debe a que, desde la antigüedad, la idea de la inferioridad de la mujer ha impregnado todos los discursos. Es comprensible, por tanto, que un pensamiento tan arraigado en el mundo no pueda cambiarse tan sólo en unos cuantos años. Se necesitan siglos. Necesario es juzgar, con ojos del siglo XXI, ciertas frases dichas o escritas en tiempos en que los esquemas mentales no eran los de ahora, pues en la actualidad continúan impregnando el comportamiento de las personas (tal como reflejan las diferentes noticias periodísticas que aparecen en la monografía). Las mujeres siguen sufriendo desigualdad por culpa de la dominación de los hombres y la solución queda en crear un mundo mejor donde no quepan las injusticias y donde todo lo que sea femenino se valore tanto como lo que es masculino.

Precisamente, para ser conscientes, nos tenemos que poner las “gafas violetas” y mirarlo todo con unos ojos nuevos, con ojos feministas. Sólo así podremos ver las discriminaciones que sufren las mujeres.

2. USO DEL LENGUAJE

- *Masculino plural*

En castellano hay un problema que es la no existencia de una palabra que se refiera al colectivo chicos y chicas, como pasa, por ejemplo, en inglés: “children”. Al no disponer de una palabra así, no nos queda más remedio que utilizar el masculino y el femenino. Decir, por ejemplo, la autora y el autor de un libro. Sin embargo, hay lingüistas que no están de acuerdo con el uso del masculino y del femenino porque va en contra de la economía del lenguaje y han establecido una palabra, el masculino plural, para designar a ambos. El problema radica en que dicha palabra unas veces se refiere a ellos y otras a ellos y ellas. ¿Cuándo se debe sentir incluida y cuándo no la mujer?

- *Palabras que no poseen femenino*

El solo hecho de que, por ejemplo, la palabra cirujano sea masculina, ya hace pensar en un hombre y perder de vista que, también, puede ser una mujer. Esto discrimina a la mujer, pues la limita y la sitúa en ciertas profesiones y ámbitos. Hay idiomas, como el francés, en el que hay palabras que no tienen femenino tales como escritor, ministro o doctor.

- *Diccionario*

La discriminación empieza en el diccionario, pues perpetúa un universo mental (una manera de entender el mundo) repleto de discriminaciones. El mensaje que transmite es aprendido por los hablantes, incorporado a sus comportamientos y devuelto otra vez al lenguaje. Hemos de cambiar los comportamientos y, a la vez, el lenguaje. No basta con cambiar una de las dos cosas.

Si buscamos, por ejemplo, en un diccionario de sinónimos la palabra mujer podremos comprobar que las palabras que éste enuncia expresan una relación de la mujer con respecto al hombre (mujer, chica, madre, esposa). Si buscamos la palabra hombre, veremos que no pasa lo mismo; no propone marido, viudo o macarra. También sugiere palabras con el hecho de que la mujer tenga o no las características primordiales en opinión de los hombres: la gracia, la belleza y/o la actividad sexual. El físico es, por regla general y como estamos acostumbrados a ver, una de las únicas características de una mujer valoradas socialmente. Y, por aprendizaje, las mujeres acostumbran, también, a sobrevalorarlo. Algunas, incluso juzgan sin piedad a las mujeres que no están dispuestas a bailar al son que les marcan los otros, es decir, al son de los hombres. Los hombres, en cambio, deben pensar que tienen otras virtudes. Habría que reflexionar sobre si tiene validez afirmar que una cualidad se ve “fea” en la mujer y no en el hombre para comprobar si es cierto o no e intervenir cambiándolo (canas, físico, calvicie).

- *Conformación de la realidad*

El lenguaje condiciona la manera de ver la realidad. No se ve de la misma manera una niña que se llame Olguita y un niño que se llame Ramón. Desde pequeñas, a las niñas, ya se las condicionan para que se identifiquen con un ser débil, desvalido, en definitiva, inferior. A los niños es todo lo contrario. Cualquier tratamiento que sirve para minimizar, desvalorizar o empequeñecer a la mujer en manos del hombre se denomina menosprecio masculino. A veces, esta desvalorización se esconde bajo

formas de falso afecto, formas de omisión a la mujer, como si ésta fuera un ser de segunda u omitiendo cualquier forma de cortesía cuando nos comunicamos con ellas. En la violencia hacia las mujeres tiene mucha culpa el menosprecio masculino, es decir, la idea de que la mujer es una propiedad suya o, al menos, un individuo para ser usado como mejor les parezca. Necesitamos mucha educación para modificar nuestra manera de pensar y actuar.

- *Formas de tratamiento*

A un hombre de veinte años, aunque esté soltero, nadie le llama señorito sino señor. En cambio, las mujeres son señoritas o señoras en relación con el hecho de no tener un hombre al lado o de tenerlo. De esta forma, una mujer soltera de ochenta años será llamada toda su vida jovencita. Si se casase, empezaría a ser llamada señora.

- *Apellidos*

En ciertos países, como en Francia, los hijos llevan sólo el apellido del padre ya que consideran que la estirpe masculina es la importante ¿Qué pasaría con los libros de una mujer escritora casada con un francés si se separase? En España, no se rechaza pero bien es cierto que el masculino va en primer lugar.

3. VALORES MASCULINOS

Siempre que no atente contra la libertad y los derechos de las personas se deben respetar las tradiciones y la cultura de un pueblo.

El sexo de una persona no tiene nada que ver, por ejemplo, con la manera en que tiene que hablar; lo que importa son las situaciones. Normalmente, debe hablarse con una voz audible pero, a veces, hay que bajar la voz; en otras, hay que hacerse oír. Igualmente, los niños (y adultos) tienen derecho a llorar si así lo sienten; no deben ser reprimidos por dichas acciones. O a jugar con una muñeca. O a vestir de rosa. Debemos de eliminar todo prejuicio genérico, muchos de ellos fruto de la tradición.

Para tomar decisiones libremente, es preciso poder pensar y actuar en libertad. Y eso es difícil cuando desde el nacimiento nos están educando en una dirección concreta, nos enseñan “a ser mujeres” y “a ser hombres” de la manera en que la sociedad quiere que seamos. Las características tradicionalmente consideradas masculinas son la justicia, la competitividad, la agresividad, la dureza, la actividad, el trabajo fuera de casa y remunerado... Las características tradicionalmente consideradas femeninas son la compasión, la solidaridad, la ternura, la debilidad, la pasividad, el trabajo dentro de casa y no remunerado... ¿Qué ocurre si una chica es competitiva? ¿Y si un hombre es tierno?

No hay que renunciar a las características femeninas; al revés, hay que enseñarles a los hombres a incorporarlas. El hombre tierno, compasivo, solidario, que se ocupa de la casa y de los hijos es el hombre nuevo que el mundo del futuro necesita. Y por otro lado, las mujeres no tienen que desprenderse de lo que han sido tradicionalmente características femeninas: cocinar para los otros es una necesidad, un placer, una forma de reunir alrededor de una mesa a la gente que se quiere.

Una persona feminista debe cumplir con las obligaciones que la adquisición de “nuevos” derechos pueda suponer. Ej: Cambiar la rueda de un coche.

4. ROLES Y ESTEREOTIPOS SOCIALES

Los roles sociales (papel o función que la sociedad espera de alguien) hacen a la mujer que no se pueda desarrollar como personas plenas, pues se las educa de acuerdo con el rol que quieren que se desarrolle en el futuro. Las características asociadas al ámbito público son masculinas y las asociadas al ámbito privado son las femeninas. A escala planetaria, y a menudo en nombre de la tradición, las chicas han de enfrentarse a obstáculos que limitan su emancipación. Incluso en el trabajo, quien tiene que hacer los trabajos parecidos a los domésticos son las chicas.

Un ejemplo de roles y estereotipos sociales que se han dado a lo largo de la historia ha sido la afirmación rotunda de que la mujer tenía que trabajar en casa mientras que el hombre era el que se encargaba de llevar el dinero a casa. Por suerte, la sociedad ha ido evolucionando; ahora, la mayor parte de las mujeres trabajan fuera de casa, aunque de esta manera se les ha duplicado el trabajo, pues tienen que trabajar fuera y dentro de casa. En algunas familias, los hombres ayudan en las tareas de la casa, sin embargo, todavía no se ha dado ninguna familia en la que la mujer trabaje fuera de casa y el hombre haga íntegramente las tareas domésticas. Esto hace reflexionar hasta qué punto están aún los estereotipos consolidados.

También hay establecidos unos trabajos determinados para las mujeres, aunque ya podemos encontrar hombres, escasos por cierto, trabajando en limpieza de casas, de telefonista, de canguro, etc.

5. MIRADA MASCULINA

Para poder triunfar en un mundo de mirada masculina hay que apropiarse de atributos y de cualidades masculinas. La mirada masculina supone una forma de mirar el mundo desde los ojos de los hombres, que considera ajeno, diferente o anormal todo lo que se aparta del modelo masculino. Los niños, desde muy pequeños, ya están condicionados por la mirada masculina; quizás por eso tienen dificultades para entrar en la piel de un personaje femenino y para seguir historias muy marcadas por lo que son tradicionalmente características femeninas, como por ejemplo, los sentimientos. A las mujeres les pasa lo contrario, éstas son mucho más capaces de crear una red de relaciones, un tejido social cohesionado.

Debido a que actualmente vivimos en un mundo de mirada masculina, los partidos de tenis de mujeres, a modo de ejemplo, no han comenzado a ser interesantes hasta que ellas no han alcanzado una potencia de juego similar a la de ellos; pues ellos han valorado siempre mucho más la fuerza, los golpes potentes... que, por ejemplo, un juego más cerebral. No obstante, las cualidades masculinas son consideradas estupendas siempre que las tengan los hombres, si las tiene una mujer ya es otra cosa. Un hombre que se hace escuchar es respetable; una mujer que se haga escuchar es una marimacho. Una mujer pública es una prostituta; un hombre público es un hombre notorio, que hace una labor importante. Debemos rechazar y negarnos a usar estas expresiones.

La mirada masculina también está presente en muchos artículos de prensa, pues muchas noticias están redactadas desde la óptica masculina. Debemos ser conscientes de ellos y reflexionar.

ANEXO 3: DIARIO DE CAMPO DE LAS SESIONES

SESIÓN 1

Hora de realización: Antes del recreo (20 minutos)

Todos los alumnos, tras presentarse, muestran interés en la propuesta de intervención que se les ha sido presentada ya que ellos mismos son conscientes, tal y como expresa una de las alumnas, de los problemas de relaciones que existen en el colegio entre los niños y las niñas. Afirmación que le comunicamos que también piensa compartir el equipo directivo.

Una vez que terminan la presentación, y siguiendo la organización en dos filas, se procede a realizar las siguientes preguntas en voz alta: ¿A quién elegirías para que representara a la clase en un campeonato deportivo? ¿A quién elegirías para arreglar un enchufe?, ¿A quién encargarías que ordenara y limpiara la clase? Y ¿A quién dejarías cuidando de un niño pequeño?

Tal y como se preveía, para la pregunta número 1 y número 2, son elegidos más del 80 por ciento de los alumnos del aula. Tan sólo dos niñas han sido elegidas para estas acciones. Tanto niñas como niños parecen tener claro que estas tareas serán mejor desarrolladas por chicos, comparten este pensamiento.

En cuanto a la pregunta 3 y 4, es curioso que ningún niño haya sido seleccionado para estas actividades; todas las niñas y niños del aula tienen claro que el cuidado de niños y la limpieza son responsabilidad de las chicas y que, por supuesto, lo hacen mejor.

A continuación, se abre el debate y se desprenden que existen rasgos machistas en el aula, rasgos que se acentúan aún más en sus casas y que provienen, en gran parte, de aquí. El hecho de que exista en el hogar, por parte de los padres y madres, actividades propias asignadas al sexo femenino y otras al sexo masculino, hacen que se transmitan a los menores de la casa. Como conclusión, se desprende que gran parte de la raíz del problema se encuentra en los comportamientos que los progenitores de los niños y niñas siguen en casa.

En el debate, el turno de palabra es respetado y ningún alumno se queda sin participar; todos opinan.

SESIÓN 2

Hora de realización: de 9:00h a 9:50.

El transcurso de la sesión ha sido bueno y fluido.

En cuanto a la organización de los alumnos en círculo al inicio de la sesión, ésta ha sido un poco dificultosa debido a la organización previa de las sillas dispuestas individualmente ocupando todo el espacio.

La explicación por parte del aplicador de la actividad se ha realizado sin problemas con un buen tono de voz y con explicaciones claras.

Comenzamos la actividad. Los chicos comienzan a crear la historia de Juana y Juan. Se empiezan a pasar la pelota, cada niño que recibe la pelota dice una frase para continuar la historia, aunque al inicio con un poco de dificultad, debido fundamentalmente a que se encontraban un poco “dormidos” y esto hace que la actividad arranque con cierta lentitud, pero poco a poco los chicos comienzan a estar más receptivos y a coger ritmo.

Se comienza con la historia de Juana. La participación podemos considerarla en nivel medio y aumentando a medida que avanza la historia.

La creación de la historia de Juana por parte de los chicos es más fluida aún, y con mayor participación. Los alumnos y alumnas se esmeran más para la creación de esta historia.

Los alumnos y alumnas han realizado un buen uso del material (pelota) durante la actividad.

Historia de la vida de Juana y Juan que han creado los alumnos:

HISTORIA DE JUANA:

- Juana estudió magisterio y pedagogía.
- Se casó y tuvo dos hijos.
- De pequeña cuidaba a sus hermanos.
- Después se separó y tuvo que pedir ayuda a su madre.
- Su madre le cuida a los hijos mientras trabaja.
- Los hijos terminan los estudios y se independizan.
- El marido intenta volver con ella porque no tiene dinero pero ella no quiere.

HISTORIA DE JUAN:

- Juan viene de una familia numerosa y es el mediano de sus hijos.
- Practicaba remo de pequeño y en materia de estudios no era muy bueno, más bien regular. Repitió 4º ESO y realizó posteriormente un FP de peluquería.
- Juan no encuentra pareja.
- Juega al fútbol.
- Tiempo después, Juan conoció a una chica y se casó con ella.
- Después de casarse Juan se compró una casa. Juan y su mujer tuvieron 4 hijos.
- Su mujer se divorció porque pasaba mucho tiempo trabajando en la peluquería.
- La mujer de Juan deja a los niños en la guardería y se iba por ahí.
- Después se centró y se dedicó a cuidar a sus hijos. Esta llevaba a sus hijos al fútbol.
- Juan se va porque su negocio no va bien, se fue con otra.
- Su hermano le contrata en su peluquería.
- Su ex mujer no puede con sus hijos y pide ayuda a su madre.
- A Juan le va bien en su nuevo trabajo en la peluquería de su hermano.

Tras elaborar la historia de la vida de Juan y Juana paso a las preguntas de reflexión a los chicos: ¿qué diferencias ven en las historias por ser de hombres y por ser mujeres?

En esta parte de la actividad los alumnos están más participativos.

Les cuesta trabajo ver los prototipos de géneros y se les explica las diferencias que nosotros encontramos. Tras nuestra explicación, tanto mía como de las profesoras, los chicos parecen que han comprendido estas diferencias.

La historia ha salido como se preveía, se observan estereotipos de género.

SESIÓN 3

De 09:50 a 10:05 he pasado la tabla de la actividad 2, de la sesión 3, porque la profesora de matemáticas me ha dejado 15 minutos del principio de su clase. De esta forma, la siguiente hora que tengo con los alumnos, antes del recreo (10:45/11:40),

lapodré aprovechar mejor ya que tendrán parte de la actividad hecha y no me tendré quedetener tanto tiempo en explicar cómo hacerlo y cumplimentarla, pudiendo estar lamayor parte del tiempo reflexionando y discutiendo sobre el visionado del vídeo y sobre los resultados de la tabla que rellenaron.

De 10:45 a 11:40, la sesión se ha desarrollado en el aula de informática, ya quenecesitaba proyector y además contaba con una pizarra para apuntar los resultados másdestacables de las tablas de los alumnos/as.

Empezamos con el visionado del anuncio y realizamos un pequeño debatesiguendo el hilo conductor de las preguntas que llevaba como guía y de otras que fuiintroduciendo a lo largo del debate, además de sugerirles una situación de simulación.

De forma sintética recojo algunas opiniones:

- *¿Participan los hombres en las tareas de casa?*

Un niño dice que no porque para eso está su madre y puede hacerlo.

Otro dice que ayuda en casa y que los hombres deberían ayudar más.

Otro dice que no lo hace pero porque es muy flojo.

La mayoría de chicos dicen que hace algo en casa aunque los que dicen no hacer nada, se reafirman en su decisión y no se convencen con las opiniones y las reflexiones que hacen sus compañeros/as.

- *¿Están los hombres igual de capacitados?*

Un niño contesta que no porque tienen menos paciencia y a cada sexo se le da bien hacer determinadas tareas.

Otro dice que el ámbito del hombre es hacer lo que le gusta, por ejemplo: limpiar el coche.

Las mujeres y los hombres no son iguales porque a las mujeres se le dan mejor unas actividades que otras.

Otro niño dice que no están capacitados.

La mayoría de niñas dicen que sí están capacitados pero no quieren hacerlo.

- *¿A qué se debe a la falta de sensibilización a la falta de interés?*

La mayoría dice que es por desinterés porque si quieres, puedes.

- *¿Dejamos que los hombres ayuden en casa?*

La mayoría dice que sí pero algunos/as dicen que lo hacen peor.

- *Considerar las responsabilidades que hombres y mujeres tienen dentro y fuera del hogar.*

La mayoría dice que las mujeres además de llevar las tareas domésticas, trabajan fuerade casa, hacen la compra, etc; y nunca dicen: “estoy cansada y por eso no lo hago”; y los hombres cuando llegan de trabajar no hacen nada porque dicen estar cansados.

- *¿Tienen las mismas oportunidades hombres y mujeres en la realidad que vivimos?*

Dicen que en la teoría sí pero que todavía nos falta mucho tiempo para llevarlo a lapráctica.

- *Les pongo una **situación de simulación**: “Eres jefe de una empresa y tienes que elegir entre un hombre y una mujer con la misma formación y experiencia. ¿A quién contratarías?”*

Uno contesta que para su beneficio contrataría al hombre porque la mujer puede quedarse embarazada varias veces y puede darse de baja muchas más veces que los hombres porque tiene que cuidar a los hijos si enferman, etc.

Otro le contesta y le dice que es algo natural que una mujer se quede embarazada y que también puede elegir no hacerlo.

Las niñas se quedan mudas y no saben que contestar porque por un lado quieren defender a la mujer pero, por otro lado, piensan en su beneficio.

- *Les di otra forma de ver la situación: “Imagina que es tu mujer la que se presenta al puesto de trabajo o tu madre”*

Aquí, la situación cambia, los niños ya no ven justo que no contraten a su mujer porque pueda quedarse embarazada.

Después de ello, pasamos a escribir en la pizarra la tabla de la actividad dos y recogemos, mano alzada, los resultados de sus tablas, distinguiendo para cada caso: número de madres, número de padres y padres-madres. Estos fueron los resultados:

- Hacer la cama: Padres; 0 y **Mujeres: 12**
- Llevar y recoger los niños del colegio: Padres: 4; **Madres: 13** y Los dos: 3
- Preparar el desayuno y recogerlo: Padres: 5; **Madres: 11**, ellos mismos: 4
- Quien se encarga de cuidar a los que enferman: Padres: 1; **Madres: 14** y los dos: 11
- Barrer y fregar el suelo: Padres: 0; **Madres: 16**; Los dos: 1
- Lavar, planchar y tender: Padres 1; **Madres: 19**; Los dos: 2
- Reparar desperfectos: **Padres: 20**; Madres: 0; Los dos: 2
- Ir al banco: Padres: 4; Madres 4; Los dos: 14
- Ir a la reunión del colegio: Padres: 0; **Madres 15**; Los dos: 7

Concluimos que la sociedad asigna a la mujer una serie de tareas y roles profesionales, solamente por ser mujer. Somos iguales independientemente de ser hombre o mujer y por ello las mujeres deben luchar para que se vean cumplidos sus derechos y los hombres deben concienciarse de esta problemática y de que necesitan su ayuda para cambiar la situación en la que vivimos dominada por los mandatos del patriarcado.

Las soluciones que aportan los alumnos/a son: tenemos que concienciar a la juventud de que no hay actividades para hombres y mujeres pero para ello, incluimos nosotras, lo primero que hay que hacer es cambiar nuestra práctica en nuestra casa, con nuestros amigos/as, en el colegio, en resumen, en nuestras vidas para cambiar la sociedad.

Al finalizar los niños y niñas aplauden y nosotros (maestras y yo mismo) nos sentimos muy satisfechos porque además de pasárselo muy bien vemos en sus caras cómo se notaba la preocupación, reflexión y la motivación por el tema, por cambiar.

SESIÓN 4

Tras llegar al colegio y seguir las indicaciones de la profesora comenzamos la sesión 4 en el aula de informática. La profesora conduce a los niños al aula de informática y a las 12:30 comienzo la sesión 4.

El aplicador explica la sesión e invita a que los alumnos se dividan en grupos mixtos y a que designen a un coordinador del grupo. Éstos forman cuatro grupos homogéneos. Uno de los alumnos, repetidor, es excluido pero la profesora invita a un grupo para que lo acoja. En cada grupo hay aproximadamente dos chicos, excepto en un grupo que sólo hay uno. Hay consenso para nombrar el coordinador de cada grupo.

Una vez organizados en grupos y agrupados, el aplicador de la sesión pregunta en voz alta ¿Qué es el feminismo? con el fin de partir de las ideas previas de los alumnos pero nadie sabe lo que es. Tan sólo una alumna de un grupo afirma que el feminismo es “la agrupación de mujeres”. Los demás no dicen nada, muestran inquietud y dudas para definir esta palabra.

A continuación, el aplicador reparte un texto informativo basado en el libro de lectura “El diario violeta de Carlota” con el fin de trabajar ciertas ideas clave sobre el feminismo y hacer que los niños y niñas sepan responder a la pregunta de ¿Qué es el feminismo? Cada grupo tiene que leer un fragmento de este texto y enterarse de lo que en él se dice. El texto posee 6 puntos, cada grupo se le asigna un punto excepto a un grupo que se le asigna el punto 4 y 5 (por ser más fáciles). Los grupos se colocan en círculo para que todos tengan el suficiente campo visual para poder leer el texto. Los alumnos leen entre ellos.

Pasado un tiempo de 20 minutos, en el que cada grupo lee el texto que le ha tocado, el aplicador empieza a hacer varias preguntas a cada grupo (de su parte) para que el coordinador, ayudado por el resto de grupo, conteste a esa pregunta. Todos están atentos y quieren ayudar a su respectivo coordinador, pues el texto es bastante ameno y divertido para su edad. Aportan también sus opiniones, como vamos a ver a continuación.

El aplicador insiste en que todos deben participar en la lectura, pues hay dos niños que “pasan” un poco de la lectura (dos niños que están en grupos separados). Los portavoces o coordinadores empiezan a explicar lo que han leído, además de contestar a las preguntas formuladas por el aplicador:

- Un grupo explica lo que es el machismo y el feminismo, de lo fácil que es hacer leyes pero lo difícil que es cambiar la mentalidad de las personas. Hacen referencia a la Constitución Española y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. También se explica que, a veces, las mujeres son también machistas y que, actualmente, las mujeres siguen sufriendo desigualdad.
- Otro grupo habla de la desigualdad en el lenguaje, de que algunas palabras no existen en el feminismo (como cirujana) o de la dependencia de algunos diccionarios (sobre todo antiguos) para definir la mujer con respecto al hombre (Ej: Soltera, mujer que no forma matrimonio con un hombre). Los aplicadores muestran ejemplos para ayudar a una mejor comprensión, como por ejemplo el femenino de ministra.

- Otro grupo trata los valores que adoptan o son característicos del hombre y de la mujer. Los niños hacen especial hincapié, a través de sus aportaciones, en que actualmente hay muchas mujeres que trabajan y cuidan el hogar pero pocos hombres que hacen esto, ocasionando estas situaciones de desigualdad. ¿Acaso el hombre ha tenido alguna vez que dejar su trabajo para cuidar su hogar? Es una pregunta que los aplicadores del programa pregunta, contestando los niños que no.
- El último grupo explica al resto de sus compañeros lo que es la mirada masculina, es especial, lo mal visto que está para un hombre que una mujer no posea las características que éste considera que tiene que tener sólo y exclusivamente por el hecho de ser mujer (roles y estereotipos sociales).

Una vez acabado con este debate, que dura hasta las 13:15 horas, los alumnos se colocan alrededor de la clase, siguiendo la disposición de las mesas para prestar atención a una serie de videos publicitarios que el aplicador va proyectando, con la ayuda del ordenador y del retroproyector, sobre la pared:

- El primer video, bastante antiguo, sorprende a una de las alumnas hasta tal punto de que muestra su asombro con la expresión ¡Qué fuerte! No conciben cómo en ese anuncio se justifica el pegar a una mujer por el simple hecho de haber estado cansada ese día y no haber preparado la cena a su marido, que en el video se divisa que viene cansado de trabajar.
- En el segundo video publicitario se ilustra una mujer limpiando mientras que un hombre explica todo lo que puede limpiar ese producto. Una vez acabado la secuencia del video, se abre un debate ¿Qué pensáis? ¿Creéis que está bien la posición que tiene la mujer y el hombre en este anuncio?
- En el tercer anuncio publicitario se ilustra una mujer limpiando. Se formulan ciertas preguntas como ¿Sólo limpian las mujeres? Los alumnos aportan de su experiencia de que, en la mayoría de las ocasiones, son las mujeres las que limpian en sus casas.

Una vez visionado todos los anuncios publicitarios, se les muestra, a través también del retroproyector, dos imágenes. Esta proyección dura hasta las 13:35.

- En una de ellas se muestra una chica excesivamente delgada. Una de las alumnas, igual que en el caso anterior, muestra su asombro. Los aplicadores le explican la imagen y el por qué la muchacha aparece ilustrada en la imagen así.
- En otra, se muestra a unos chicos y una chica en un anuncio de DolceGabbana. En esta ocasión, nosotros, los aplicadores, explicamos que en ese anuncio la mujer es utilizada como objeto. Resaltamos también una pregunta que se nos plantea en ese momento ¿Qué daño le hace al hombre este tipo de anuncios? Le explicamos que no sólo es la mujer la que sale perjudicada con este tipo de anuncios, sino también el hombre, pues pocos se ajustan a ese perfil que aparece en el anuncio.

Una vez acabado definitivamente el visionado con el retroproyector, se escriben en la pizarra el título del libro de lectura del cual se han extraído los textos informativos iniciales: “El diario violeta de Carlota” y con el que vamos a seguir trabajando, ahora con fragmentos del propio libro, concretamente con uno de sus diálogos entre un profesor y un alumno (sesión 5).

Antes de comenzar la sesión 5, se les invita a los alumnos a que realicen la última parte de la actividad de la sesión 4 en casa. En 10 minutos aproximadamente, el aplicador explica dicha actividad. No hay dudas, pues la entienden bien.

SESIÓN 5

Empezamos la sesión a la hora prevista. Inicialmente, cada alumno lee dos oraciones de este texto con el fin de que todos sigan la lectura y presten atención. Una vez finalizada la lectura de dicho fragmento, se le hace una simulación ¿Qué ocurriría si pasase esto en vuestra clase? Algunos alumnos levantan la mano para participar y dar su opinión, su punto de vista de lo que cree que pasaría. Nuevamente nos surge una pregunta al hilo de lo que ocurre en la clase ¿De verdad que nadie se reiría? ¿Si fuera una niña también le diría eso? Introducimos nuevas preguntas al hilo de lo que ocurre en la clase. Los alumnos piensan, reflexionan y dan su opinión.

Al preguntarles qué harían ellos si se diera esa situación en clase de gimnasia, se mostraron indignados con la conducta del profesor, y dicen que habrían defendido a su compañero, aunque al preguntar el aplicador si se hubieran reído, todos contestaron que sí pero no con maldad, y que después hubieran reaccionado y hubieran ayudado a su compañero y hablado con la directora sobre la conducta del profesor.

Cuando les preguntamos qué hubiera pasado si en vez de Dani hubiera sido Violeta la que no saltara el plinto y se cayera, uno de los alumnos dice que el profesor no la hubiera insultado porque esto es esperable por el profesor, según las características de la mujer, débil, poco hábil con los deportes, tierna, que el machismo le adjudica. De igual modo, de los hombres se espera que sean atléticos, fuertes, competitivos, y por ello aquel que no cumpla con ese estereotipo se le compara con una mujer y se le insulta por ello.

Por último, y como forma de recoger todo lo que han aprendido los alumnos, se les invita a elaborar sobre una cartulina un mensaje y/o eslogan que recoja todo lo que han aprendido los días que ha durado las sesiones. Esta tarea sobre cartulinas se realiza con los grupos mixtos iniciales. Los alumnos reflexionan entre sí y colorean las cartulinas con mensajes y dibujos.

ANEXO 4: RESULTADOS DE LOS CONTROLES DE APLICACIÓN DE LAS SESIONES

SESIÓN 1

1. Control de la logística

ASPECTOS A OBSERVAR	RESULTADOS
¿Los materiales aportados por el centro están disponibles y listos para usarse?	Si están disponibles y listos para su utilización.
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí
¿Los materiales aportados por los implementadores están disponibles y listos para usarse?	Si están disponibles y listos para su utilización.
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí
¿Están disponibles y preparadas las personas necesarias?	Sí, están preparados todos los aplicadores y con las funciones asignadas.

2. Control de la actuación

FACTORES A CONTROLAR			
VARIABLES A CONTROLAR		SÍ	NO
Ejecución efectiva de las actuaciones previstas	¿Se están realizando todas las actividades?	X	
Forma en la que se está llevando a cabo	¿Se están realizando las actuaciones planificadas de forma similar a lo previsto?	X	
	¿Se han introducido modificaciones?		X
	¿Hay coordinación?	X	
Problemas que plantean diferentes actuaciones	¿Los elementos del programa funcionan bien?	X	
Modificaciones a introducir sobre la marcha	¿Hay elementos que tienen que ser sustituidos o modificados?		X

OBSERVACIONES

¿Qué modificación se ha introducido?: No ha sido necesario introducir modificaciones.
 ¿Qué elementos del programa no funcionan bien?: No ha surgido ningún tipo de problema durante la aplicación de la sesión. Todos los elementos han funcionado correctamente.
 ¿Qué elementos tienen que ser sustituidos o modificados sin demora?: Ninguno.

3. Control de la cobertura

SESIÓN N°	NÚMERO DE	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
-----------	-----------	------------	---------------

	ALUMNOS QUE ASISTEN	DE LA PARTICIPACIÓN GENERAL (Alto-medio-bajo)	
1	Asisten 25 alumnos	Medio	No falta nadie

4. *Control de la eficacia*

Los resultados de esta sesión, que ha servido a modo de introducción al proyecto, han tenido un papel destacado en el alumnado, pues ha hecho ver a todo el alumnado las diferencias relacionales en materia de género que existen en el aula. Además, les ha hecho reflexionar y meditar sobre este hecho, pues eran desconocedores de esta situación. Se concluye que la sesión se ha realizado con éxito y que los chicos/as han captado el sentido de la actividad de forma muy clara y contundente.

SESIÓN 2

1. *Control de la logística*

ASPECTOS A OBSERVAR	RESULTADOS
¿Los materiales aportados por el centro están disponibles y listos para usarse?	Sí, están disponibles y listos para su utilización.
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí
¿Los materiales aportados por los implementadores están disponibles y listos para usarse?	Sí, están disponibles y listos para su utilización.
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí
¿Están disponibles y preparadas las personas necesarias?	Sí, están preparados todos los aplicadores y con las funciones asignadas.

2. *Control de la actuación*

FACTORES A CONTROLAR			
VARIABLES A CONTROLAR		SÍ	NO
Ejecución efectiva de las actuaciones previstas	¿Se están realizando todas las actividades?	X	
Forma en la que se está llevando a cabo	¿Se están realizando las actuaciones planificadas de forma similar a lo previsto?	X	
	¿Se han introducido modificaciones?		X

	¿Hay coordinación?	X	
Problemas que plantean diferentes actuaciones	¿Los elementos del programa funcionan bien?	X	
Modificaciones a introducir sobre la marcha	¿Hay elementos que tienen que ser sustituidos o modificados?		X

OBSERVACIONES:
¿Qué modificación se ha introducido?: La actividad se ha desarrollado según lo previsto, por lo que no ha requerido ningún tipo de modificación en el transcurso de la aplicación.
¿Qué elementos del programa no funcionan bien?: No ha surgido ningún tipo de problema durante la aplicación de la sesión. Todos los elementos han funcionado correctamente.
¿Qué elementos tienen que ser sustituidos o modificados sin demora?: Creemos que la sesión es productiva y que todos sus elementos han sido funcionales, por lo que no se ha requerido ninguna modificación de los mismos.

3. *Control de la cobertura*

SESIÓN N°	NÚMERO DE ALUMNOS QUE ASISTEN	VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN GENERAL (Alto-medio-bajo)	OBSERVACIONES
2	Asisten 24 alumnos	Medio-Alto	Falta un alumno

4. *Control de la eficacia*

Tras la discusión en grupo sobre el control de la eficacia de la sesión 2, se concluye que la sesión se ha realizado con éxito y que los chicos/as han captado el sentido de la actividad. Los resultados han sido positivos. Con esta actividad hemos logrado despertar el interés de los alumnos sobre el tema y que empiecen a comprender que existen actividades que, por motivos culturales y/o sociales, se les asocian a las personas en función del sexo.

Podemos destacar como algo negativo, que ha perjudicado en cierta manera a la realización de la sesión, la hora de realización de la misma (9:00h), ya que hemos apreciado a los alumnos poco activos al inicio de la sesión.

SESIÓN 3

1. *Control de la logística*

ASPECTOS A OBSERVAR	RESULTADOS
---------------------	------------

¿Los materiales aportados por el centro están disponibles y listos para usarse?	Sí, están disponibles y listos para su utilización.
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí
¿Los materiales aportados por los implementadores están disponibles y listos para usarse?	Sí, están disponibles y listos para su utilización.
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí
¿Están disponibles y preparadas las personas necesarias?	Sí, están preparados todos los aplicadores y con las funciones asignadas.

2. Control de la actuación

FACTORES A CONTROLAR			
VARIABLES A CONTROLAR		SÍ	NO
Ejecución efectiva de las actuaciones previstas	¿Se están realizando todas las actividades?	X	
Forma en la que se está llevando a cabo	¿Se están realizando las actuaciones planificadas de forma similar a lo previsto?	X	
	¿Se han introducido modificaciones?	X	
	¿Hay coordinación?	X	
Problemas que plantean diferentes actuaciones	¿Los elementos del programa funcionan bien?	X	
Modificaciones a introducir sobre la marcha	¿Hay elementos que tienen que ser sustituidos o modificados?	X	

OBSERVACIONES:

¿Qué modificación se ha introducido?: Las modificaciones que hemos hecho tienen que ver con el orden, pues les hicimos rellenar en primer lugar la tabla de la actividad dos y, más tarde, retomamos la actividad uno para seguir así el hilo conductor del tema, una vez nos hubiésemos introducido en el debate sobre las tareas domésticas y seguir así con la experiencia concreta de cada niño en su casa (tablas de la actividad 2). Hemos incorporado, en el pequeño debate sobre el anuncio, una situación de simulación y algunas preguntas que no teníamos formuladas en la guía pero que han surgido al hilo de lo que se estaba comentando u opinando en el debate.

¿Qué elementos del programa no funcionan bien?: No ha surgido ningún tipo de problema durante la aplicación de la sesión. Todos los elementos han funcionado correctamente.

¿Qué elementos tienen que ser sustituidos o modificados sin demora?: Debido a que creíamos conveniente y necesario hacerlo, más que modificar lo que hemos hecho es ampliar, pues hemos incorporado en el pequeño debate sobre el anuncio una situación de simulación y algunas preguntas que no teníamos formuladas en la guía pero que iban al hilo de lo que se estaba comentando u opinando en el debate.

3. *Control de la cobertura*

SESIÓN N°	NÚMERO DE ALUMNOS QUE ASISTEN	VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN GENERAL (Alto-medio-bajo)	OBSERVACIONES
3	Asisten 24 alumnos/as	Alta	Falta 1 alumno

4. *Control de la eficacia*

Tras la discusión en grupo sobre el control de la eficacia de la sesión 3, se concluye que la sesión se ha realizado con éxito y que los chicos/as han captado el sentido de la actividad. Los resultados han sido positivos. Con esta actividad hemos logrado despertar el interés de los alumnos sobre el tema y que empiecen a comprender que existen actividades que, por razones culturales y/o sociales, se les asocian a las personas en función del sexo.

SESIÓN 4

1. *Control de la logística*

ASPECTOS A OBSERVAR	RESULTADOS
¿Los materiales aportados por el centro están disponibles y listos para usarse?	Sí, están disponibles y listos para su utilización (aula de informática)
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí.
¿Los materiales aportados por los implementadores están disponibles y listos para usarse?	Sí, están disponibles y listos para su utilización.
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí.
¿Están disponibles y preparadas las personas necesarias?	Sí, están preparados todos los aplicadores y con las funciones asignadas.

2. *Control de la actuación*

FACTORES A CONTROLAR		
VARIABLES A CONTROLAR	SÍ	NO

Ejecución efectiva de las actuaciones previstas	¿Se están realizando todas las actividades?	X	
Forma en la que se está llevando a cabo	¿Se están realizando las actuaciones planificadas de forma similar a lo previsto?	X	
	¿Se han introducido modificaciones?		X
	¿Hay coordinación?	X	
Problemas que plantean diferentes actuaciones	¿Los elementos del programa funcionan bien?	X	
Modificaciones a introducir sobre la marcha	¿Hay elementos que tienen que ser sustituidos o modificados?		X

OBSERVACIONES:

¿Qué modificación se ha introducido?: No hemos introducido ninguna modificación en la realización de la sesión, pues se han cumplido los tiempos y los objetivos que perseguíamos. No ha surgido nada que haya impedido llevar a cabo de forma efectiva la sesión

¿Qué elementos del programa no funcionan bien?: No ha surgido ningún tipo de problema durante la aplicación de la sesión. Todos los elementos han funcionado correctamente.

¿Qué elementos tienen que ser sustituidos o modificados sin demora?: No hemos tenido que sustituir ni modificar nada, así como tampoco hemos tenido que prolongar la realización de alguna de las partes o actividades de la sesión. Todo se ha ajustado bien a lo previsto.

3. Control de la cobertura

SESIÓN Nº	NÚMERO DE ALUMNOS QUE ASISTEN	VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN GENERAL (Alto-medio-bajo)	OBSERVACIONES
4	Asisten 23 alumnos	Alta	Faltan dos alumnos

4. Control de la eficacia

Tras las formulaciones de preguntas en grupo e individualmente una vez finalizado el visionado de los diferentes anuncios y tras la lectura del texto inicial, se

concluye que la sesión se ha realizado con éxito y que los chicos han captado el sentido de la actividad. Además, la participación y el trabajo colaborativo han sido grandes por parte de todos y todas. Los resultados han sido bastantes buenos y se ha promovido la reflexión partiendo en todo momento del entorno de los alumnos. Con esta sesión (compuestas de varias actividades) hemos logrado que los niños y niñas se cuestionen su entorno e indaguen para averiguar y detectar si hay o no machismo con el fin de cambiarlo; aspecto que consideramos de vital importancia en nuestra sociedad.

SESIÓN 5

1. Control de la logística

ASPECTOS A OBSERVAR	RESULTADOS
¿Los materiales aportados por el centro están disponibles y listos para usarse?	Sí, están disponibles y listos para su utilización.
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí
¿Los materiales aportados por los implementadores están disponibles y listos para usarse?	Sí, están disponibles y listos para su utilización.
¿Lo están en cantidad suficiente?	Sí
¿Están disponibles y preparadas las personas necesarias?	Sí, están preparados todos los aplicadores y con las funciones asignadas.

2. Control de la actuación

FACTORES A CONTROLAR			
VARIABLES A CONTROLAR		SÍ	NO
Ejecución efectiva de las actuaciones previstas	¿Se están realizando todas las actividades?	X	
Forma en la que se está llevando a cabo	¿Se están realizando las actuaciones planificadas de forma similar a lo previsto?	X	
	¿Se han introducido modificaciones?		X
	¿Hay coordinación?	X	
Problemas que plantean diferentes actuaciones	¿Los elementos del programa funcionan bien?	X	
Modificaciones a introducir sobre la marcha	¿Hay elementos que tienen que ser sustituidos o		X

	modificados?		
--	--------------	--	--

OBSERVACIONES

¿*Qué modificación se ha introducido?*: No ha sido necesario introducir modificaciones.
 ¿*Qué elementos del programa no funcionan bien?*: No ha surgido ningún tipo de problema durante la aplicación de la sesión. Todos los elementos han funcionado correctamente.
 ¿*Qué elementos tienen que ser sustituidos o modificados sin demora?*: Ninguno.

3. Control de la cobertura

SESIÓN N°	NÚMERO DE ALUMNOS QUE ASISTEN	VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN GENERAL (Alto-medio-bajo)	OBSERVACIONES
5	Asisten 23 alumnos/as	Alta	Faltan dos alumnas/os

4. Control de la eficacia

Tras la discusión en grupo sobre la eficacia de la sesión 5, se concluye que la sesión se ha realizado con éxito y que los chicos han captado el sentido de la actividad. Ha resultado, en realidad, mejor de lo esperado, con una gran participación del alumnado. Observamos un cambio importante en sus ideas y actitudes respecto a lo mostrado en la primera sesión.