

¿El lugar para el buen trato?

La prevención de acosos y violencias sexuales en el marco de la educación para la salud afectivo sexual de alumnado adolescente

Proyecto:

Financiado por:



LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN

C/ Vallehermoso 54 1°. 28015 – Madrid
TEL: 91 594 53 38 / FAX: 91 447 22 47

Puedes llamarnos por teléfono o escribirnos un correo a: invest.educa@ligaeducacion.org

www.ligaeducacion.org

Proyecto:



Financiado por:



¿El lugar para el buen trato?

La prevención de acosos y violencias sexuales en el marco de la educación para la salud afectivosexual de alumnado adolescente

Equipo de investigación perteneciente a la Liga Española de la Educación:

Directora de la investigación:

Eva López Reusch

Equipo técnico:

Raquel Díaz Santana

María Muñoz Fernández

Sonia Roa Bolaños

Asesoría pedagógica:

Raquel Cazorla Canales

Índice

1. PRESENTACIÓN	6	
2. INTRODUCCIÓN Y AGRADECIMIENTOS	8	
3. ¿POR QUÉ BUEN-TRATO?. <i>Un marco teórico.</i>	10	
4. ¿POR QUÉ UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN? <i>Un marco metodológico.</i>	12	5
5. ¿QUÉ HEMOS DESCUBIERTO?	16	
5.1. ¿CO-EDUCO? <i>De tratar igual a tratar para la igualdad.</i>	17	
5.2. ¿ES MI CENTRO CO-EDUCATIVO?	28	
<i>Del espacio impuesto al espacio equitativo.</i>		
5.3. ¿ES MI CENTRO EL LUGAR PARA EL BUEN TRATO?	40	
<i>De "aquí no pasa eso" a "vamos a hacer que no pase".</i>		
5.4. EN CAMINO. <i>De la reflexión al cambio.</i>	53	
5.5. PARA IR TERMINANDO. <i>Concluir para seguir indagando.</i>	58	
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62	
7. ANEXOS¹	66	
7.1. ¿Podemos ayudarte? <i>Preguntas con respuesta.</i>	67	
7.2. ¿Podemos proponerte? <i>La otra historia.</i>	84	

¹ Incluidos en la versión digital del informe: <https://ligaeducacion.org/investigaciones/>

1

Presentación

La **Liga de la Educación y la Cultura Popular** posee una larga experiencia de intervención en Infancia y Adolescencia como organización que dirige sus fines y objetivos a estos colectivos. Nuestro compromiso está con la población infantil y juvenil más desfavorecida o vulnerable. Pero también trabajamos por defender una escuela y una comunidad educativa en la que crezcan y se desarrollen los valores éticos de la igualdad, en contextos sociales donde la equidad sea el instrumento que oriente los proyectos educativos.

Estas preocupaciones nos llevaron desde hace años a crear una línea de investigación sobre las necesidades y problemas educativos en la infancia y adolescencia más allá de los aspectos académicos. Este acercamiento y éste preguntar al alumnado, docentes y personal de las instituciones escolares, nos ha dado muchos datos y extraordinaria información para reflexionar y avanzar hacia un proyecto de cambio y mejora en nuestra práctica educativa.

Está en nuestra intención realizar estos proyectos de Investigación para divulgarlos en todas las instituciones y población interesada. Es nuestra responsabilidad pues trabajamos con fondos públicos del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Nuestra página web publica regularmente las investigaciones realizadas.

En este trabajo que presentamos hemos usado otra metodología: la *"Investigación-acción"*, que nos acerca todavía más a las personas. Añade al uso de cuestionarios y grupos de debate, una reflexión personal y grupal que impele a la acción.

El estudio que tenéis delante se sumerge en el día a día de docentes y adolescentes para valorar los niveles de Coeducación y de Igualdad de Género en sus Institutos.

A través de esta experiencia se pone en el centro del análisis una realidad que enseña los elementos evidentes y los ocultos de los factores que faltan para lograr un proyecto de Coeducación.

Siempre nos damos cuenta de que al entorno educativo se le adjudican unos valores morales que deben transmitir. Pero siempre, también, constatamos que en el mundo docente hay más un trabajo personal voluntarioso de algunos, poca coordinación y formación, lo que deja inestable esta labor de trasmisión de valores.

S. Pinker, en su obra "La Tabla Rasa " desarrolla la idea de que la personalidad en un alto porcentaje se termina de desarrollar a lo largo de la adolescencia en su interacción con los iguales. Esto nos hace reflexionar sobre la importancia de la educación para la convivencia, la importancia de incluir los valores positivos de las relaciones humanas, de dedicar tiempo suficiente en el currículo para trabajar la vida, los sentimientos, el respeto, la discriminación, la tolerancia, la compasión. Por eso la Coeducación y la Igualdad de Género tiene una especialísima relevancia en estas edades, de sus aprendizajes y de sus relaciones entre iguales va a depender gran parte del futuro de nuestro jóvenes.

Vivimos unos momentos sociales extraordinarios, la conciencia feminista ha dado un salto importantísimo en nuestro país y por suerte en gran parte del mundo. Este fenómeno provoca a la vez algunos repuntes de planteamientos de rechazo y de machismo recalcitrante. A los ojos de muchos adolescentes se desdibuja el rol que deben asumir. De ahí que no podemos obviar la responsabilidad que como sociedad y como educadores tenemos. No puede un Gobierno contemplar una reforma educativa sin incluir los elementos básicos de su convivencia y la Igualdad de Género es un valor insustituible para una sociedad democrática y que camina hacia un mundo justo.

La Liga de Educación reivindica que el sistema educativo, todos los centros escolares de todos los niveles, deben constituirse en auténticas escuelas de ciudadanía, poniendo en marcha el desarrollo generalizado de contenidos curriculares y métodos pedagógicos que insistan en la Coeducación como aprendizaje de la convivencia y los valores y principios compartidos entre iguales.

Victorino Mayoral Cortés

Presidente de la LEECP

2

Introducción y agradecimientos



8

9

Realizar un proyecto de investigación-acción-participación en el entorno de la educación formal no es tarea sencilla, porque, precisamente, pone en duda el propio sistema educativo pero tiene que ser parte y partir de sus rutinas poder avanzar. Como caballo de Troya.

Así, el objetivo de esta investigación es, básicamente, sembrar la duda. Y hacer dudar de la propia práctica co-educativa, demanda un cuidado exquisito de los procesos y las formas, porque las personas participantes han de sentirse implicadas, no interpeladas.

Cuando se abordan, además, cuestiones de género, inherentes a las relaciones humanas, la pregunta "¿Es mi centro un lugar de buen trato?" deriva necesariamente en "¿Cómo trato yo?" lo que supone un esfuerzo de autocrítica personal muy intenso.

Lo que presentamos aquí no son respuestas, quizá tendencias, pero, sobre todo, gafas de lectura, para la letra pequeña.

Gafas para fijarse en lo que suele quedar oculto, en lo que nunca aparecerá en la pizarra, en lo que no se enseña pero se transmite.

Agradecemos enormemente la participación de quienes quisieron sumarse a este reto, dejarnos entrar en sus centros y ser parte de su *Odisea*. Y recogemos con alegría su gratitud por los logros conseguidos, que no son otros que los suyos propios.

Eva López Reusch

Responsable de la Investigación.

Área de Juventud y Empleo LEECP

3

¿Por qué Buen-Trato?

Un marco teórico.

Porque la palabra **buentrato** no existe en el diccionario.

“Trato” puede entenderse como la forma de comunicarse o de establecer un vínculo con otra persona o con un grupo de sujetos. Un buen trato implicaría unas relaciones moral y éticamente respetuosas hacia las demás personas pero también hacia una/o mismo. Lo que, a su vez implica un estado de bienestar tanto personal como comunitario.

La presencia de la palabra maltrato en el diccionario y la ausencia de su antónimo habla de una sociedad donde la **desigualdad y la violencia están normalizadas**. Por eso es importante aprender alternativas a este modelo de relacionarse, promoviendo los cuidados, la libertad, la solidaridad y el respeto a las diferencias, entre otras cosas, y que dicho modelo y valores sean sinónimos de éxito social. Como sugiere Fina Sanz, el *buentrato* como proyecto vital.

Se trata de un cambio de paradigma social que tampoco ha experimentado el sistema educativo –que sigue rigiéndose por la ética de la justicia y la razón y no por la ética del cuidado- a pesar de aspirar a ser una especie de heterotopía².

La **definición de salud** más reciente y holística propuesta por la OMS (1986) adopta un enfoque comunitario y definitivamente **relacional**, y tiene en el concepto de bienestar una referencia obligada: **Es, precisamente, en las relaciones personales y de pareja, donde las y los adolescentes y jóvenes encuentran su fuente de bienestar o malestar, en definitiva, de felicidad o infelicidad**³.

Un centro que apuesta por la educación para la salud es, pues, aquél que proporciona experiencias coherentes con la salud y reflexiona sobre los factores que influyen en ella. Dichos factores se encuentran más allá de los muros del centro: las relaciones en la cultura patriarcal se basan en el poder y el maltrato, como decíamos más arriba, cultura de la que el sistema educativo no es ajeno, puesto que es parte de ella. Y por eso salud, buentrato e igualdad forman parte de la misma ecuación.

Por eso es importante aprender y sobre todo aprehender alternativas a este modelo de relacionarse y transmitirla al alumnado, promoviendo los cuidados, la libertad, la solidaridad y el respeto a las diferencias, como fuente de bienestar individual y colectiva, entre otras cosas.

Tenemos un sistema educativo, pues, andro-céntrico y por tanto, sexista, que reproduce, mediante creencias, actitudes y comportamientos atávicos –de forma consciente o inconsciente– el maltrato.

El sexismo de este modelo, que Marina Subirats define como un modelo de “aprendizaje de la subordinación” (2016, p. 29) comenzó a analizarse en España en los años 80. A pesar del tiempo transcurrido y

de las leyes desarrolladas para la promoción de la igualdad y la no discriminación, la co-educación sigue siendo un reto para los centros de la educación formal.

La pedagogía co-educadora no sólo educa en igualdad a alumnas y alumnos, sino que incorpora el principio de diversidad como eje transversal. Una diversidad en cuanto al sexo, género, clase social, raza, religión, diversidad funcional, opción sexual, entre otras, que debe entenderse como equiparadora de derechos y no como segregadora de diferencias y homogeneizadora (Venegas, 2015).

La co-educación en los centros es una alternativa no sólo a pedagogías, sino también a estructuras, imaginarios, discursos y actitudes sexistas inconscientes que son el germen de conductas abusadoras y violencias de diversa índole.

En esa línea, las diferentes investigaciones llevadas a cabo coinciden en señalar que el acoso sexual es un fenómeno menospreciado y generalizado que interfiere en el proyecto educativo de los centros y el alumnado (American Association University Women [AAUW], 1993, 2001; Witkowska y Kjellberg, 2005), y que tiene un impacto negativo, no sólo en las víctimas, sino también en los demás compañeros del centro escolar (Ormerod, Collinsworth y Perry, 2008).

Puesto que estas conductas aparecen en el entorno escolar, éste puede ser un marco inmejorable para poner en marcha acciones concretas que deben ser precedidas, para ser eficaces, de un debido diagnóstico tal y como propone la investigación que presenta aquí la LEECP. Observar, reaccionar, cambiar es el camino que hemos hecho junto con los centros participantes.

² En palabras de Michel Foucault: “Pues bien, yo sueño con una ciencia -y sí, digo una ciencia- cuyo objeto serían esos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos. Esa ciencia no estudiaría las utopías -puesto que hay que reservar ese nombre a aquello que verdaderamente carece de todo lugar- sino las heterotopías, los espacios absolutamente otros. Las heterotopías pertenecen a un tipo específico de espacio, que tiene dentro de sí poderes, fuerzas, ideas, regularidades o discontinuidades, se pueden clasificar según el tiempo o el lugar al que pertenecen y abren la posibilidad de crear nuevos espacios con sus propias lógicas”

³ <http://www.injuve.es/sites/default/files/estudio-bienestarfelicidadjuventudespa%C3%B1ola-completo.pdf>

4

¿Por qué una investigación-acción?

Un marco metodológico

La investigación-acción-participación (en adelante, IAP) es, básicamente, un proceso dialógico. No se vertebra alrededor de los hallazgos o los datos, sino de los procesos y las personas y por ello este informe se articula alrededor de tres conceptos, que interactúan: **observar-reaccionar-cambiar** y que se corresponden con el análisis del discurso, la descripción de los procesos vividos por las personas participantes y la propuesta de herramientas y recursos.

En el ámbito educativo, la investigación no tiene una finalidad exclusivamente descriptiva, en el sentido de caracterizar una determinada situación en forma de datos cuantitativos o de una diagnosis exhaustiva. Además de obtener información sobre "que hay", se trata de llegar al "como lo vemos", puesto que se tiene en muy en cuenta la subjetividad tanto de quien investiga como a quien se investiga.

Así, la metodología IAP que vertebra el proyecto es una propuesta metodológica que pone en el centro al sujeto –no es un objeto investigado– para el cambio social y facilita procesos de transformación de las relaciones sociales. Siguiendo a Paulo Freire, si el conocimiento no implica "transformar la realidad" no es verdadero conocimiento.

Se diferencia de otras investigaciones en los siguientes aspectos: a) Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación. b) El foco reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas. c) Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que las y los profesionales investigan sus propias acciones. (Antonio Latorre, 2007, p. 28).

Los sujetos investigados son, pues, auténticos co-investigadores y forman los Grupos Motor (GM), siendo el auto-diagnóstico, una herramienta central en el proceso:

- Porque las personas que participan en el proyecto son las más adecuadas y solventes para reflexionar sobre su propia labor y su entorno y re-conocerlo en clave co-educativa.

- Porque diagnosticar es el primer paso para iniciar cambios conscientes encaminados a transformar los centros educativos en espacios para el buen trato.

No se trata solamente de mejorar la práctica de cada docente, sino de modificar las situaciones en las que se realizan. De otra forma, no estaríamos diagnosticando el "ethos" del centro, estaríamos obviando el currículum oculto, elemento fundamental a tener en cuenta cuando queremos investigar o actuar sobre hábitos y conductas, como es el objeto del presente proyecto.

De forma paralela, para poder tomar conciencia y propiciar un análisis con perspectiva de género, se propiciaban espacios de sensibilización y formación.

Participaron 642 personas de 9 centros educativos,

de las provincias de Cáceres, Cádiz, Gran Canaria, Madrid y Valladolid.

El siguiente esquema (fig. 1) resume el proceso llevado durante la investigación y los perfiles de las personas participantes:

Individualidad



colectividad

Fig.1

Diagnóstico

Formación y sensibilización

Elaboración conjunta de Propuestas

Acciones concretas

Grupo Motor

Profesorado:

12 grupos

5 sesiones por grupo

Alumnado:

25 grupos-clase

2 sesiones por grupo

Test

Al profesorado:

"Me pregunto"

Al alumnado:

"¿Me pasa? ¿Se pasan?"

Herramientas metodológicas

Test de autodiagnóstico



Fichas de observación



Análisis de materiales educativos

642

Participantes

120

Personal docente, no docente y Directivo del centro

522

Alumnos y alumnas de secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos



5

¿Qué hemos descubierto?

18

5.1 ¿Co-educo?

De tratar igual a tratar para la igualdad

19

5.1 ¿Co-educo?

De tratar igual a tratar para la igualdad

“¿Co-educas?”, no es una pregunta fácil, porque son muchas preguntas en una.

Responderse a sí misma/o es aún más complicado, porque inicia un diálogo entre el yo personal, el yo docente, el yo compañero/a, el yo observado... y las respuestas, además, tienen una dimensión temporal que las hace volátiles: el proceso del que han formado parte las personas participantes moldea o, más bien, matiza, aquellas primeras impresiones compartidas al inicio con los Grupos Motor (en adelante GM).

En general, al abordar temas sobre igualdad de género en el ámbito educativo y más, cuando se indaga sobre su aplicación en la labor del propio personal docente, se asiste a dos fenómenos relacionados con la resistencia a ser interpelado, los propios pre-juicios de género y un cierto sentimiento de derrota.

- **“Aquí no; yo no”**. Si bien es cierto que al entorno educativo se le suponen ciertos valores, que debe transmitir a su alumnado, un instituto es, al fin y al cabo, una sociedad a escala. En él, se reproducen igualmente roles, estereotipos, mandatos de género y a veces difíciles de reconocer.

- **“Yo no influyo, es demasiado tarde”**. El docente y, en general, el personal de los centros de secundaria tiene la sensación de “ser una gota en el océano” en la labor de influir o corregir ciertas actitudes y comportamientos de su alumnado, lo que no implica, empero, que no asuman esa labor.

Estos fenómenos se experimentan con desigual intensidad en los diferentes GM, variando sobre todo en relación al perfil profesional (puesto ocupado), mostrando, en general, mayor disposición los perfiles de jefatura y orientación. También dependían del momento de la IAP, que, en su avance, vencía la mayor parte de las resistencias.

“Creíamos que estábamos haciendo pero no...”

PROFESORA, GRAN CANARIA.

Auto-diagnostico co-educativo. Yo hago.

Como se mencionaba arriba, se detecta un sentimiento casi generalizado de impotencia, que parte de la percepción de que existe un retroceso en términos de igualdad, sobre todo en el ámbito de las relaciones entre adolescentes y jóvenes.

- Exponen que los medios de comunicación, la publicidad, las redes sociales, y los propios progenitores son influencias difíciles de contrarrestar. En este escenario, sienten que su labor como agentes de cambio es muy limitada.

- Las personas con más recorrido en perspectiva de género o co-educación asumen un papel más protagonista muestran una visión más crítica de su labor.

“El sistema educativo hace lo que puede, pero no sólo estamos nosotros. Yo creo que los medios nuestro trabajo nos lo están haciendo muy difícil, enseñando valores que no son los que nosotros enseñamos”

PROFESOR, MADRID.

“Si queremos educar a los alumnos y las alumnas los profesores también tenemos que estar concienciados”

PROFESOR, MADRID.

Más allá de los condicionantes externos, reconocer un entorno en clave co-educativa demanda necesariamente una mirada hacia la propia subjetividad desde la que se ejerce la práctica educativa.

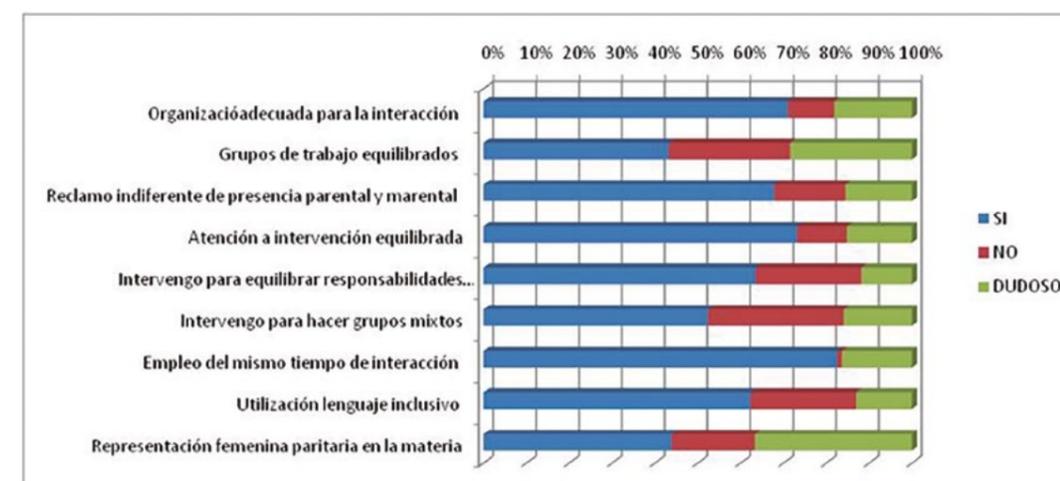
El test **“Me pregunto”** propuesto al grupo invitaba a la reflexión individual e íntima sobre dichas prácticas, en la que poder visibilizar aspectos que a veces responden a comportamientos inconscientes, pero que forman parte del curriculum oculto que tanta influencia tiene en la promoción de la igualdad o, al contrario, en la perpetuación de roles y estereotipos no igualitarios.

“Yo con respecto a la portería, a la cercanía con el alumnado, yo lo que hago es corregirles: así no se habla, eso no se dice, en algunos casos(...) explicarle la diferencia con la ley de la mujer”

CONSERJERÍA, MUJER. GRAN CANARIA.

Si bien es cierto que las personas que participaron en la IAP son docentes con cierta inquietud hacia la educación en valores, los resultados del test son un tanto optimistas, toda vez que, al contextualizar sus respuestas y analizar sus discursos, quizá se expresa más un deseo que una realidad.

En todo caso, resulta muy interesante la gradación del nivel de intervención, que se va haciendo más débil cuanto más implica compensar las desigualdades sistémicas y/o estructurales. (fig2)



5.1 ¿Co-educo?

De tratar igual a tratar
para la igualdad

- La menor autocrítica en algunas respuestas y/o su contraste con la realidad, como es el caso de afirmar que el espacio físico de sus clases favorece la relación co-educativa, pone de manifiesto la **dificultad de "tomar conciencia" del curriculum oculto**, y que ejercer la co-educación en el día a día es una labor altamente proactiva, que exige también un trabajo de conocimiento personal y mucha práctica.

- Esta autocrítica, reflejada, por ejemplo, en admitir la duda como opción, junto con un nivel de respuesta afirmativa por encima de la media en cuanto a intervención, es propia de participantes con una perspectiva de género más incorporada, y que pertenecen a las comisiones de igualdad de sus centros.

- La **dificultad**, en todo caso, para **fomentar espacios y dinámicas más paritarias**, admitida a posteriori, puede estar condicionada y/o limitada por el espacio físico, la composición o la resistencia del propio alumnado y/o los propios hábitos del docente y su resistencia al cambio.

"Me sorprenden los resultados del test...tal y como los tenemos, en filas, no ayuda a que la comunicación fluya..."

PROFESORA, MADRID.

"La ley dice que puedes meter 30 pero las clases están programadas para 25...primero las bases y luego los principios pedagógicos"

PROFESOR, MADRID.

- El personal de orientación procura superar estos condicionantes que algún docente cree insalvables, apostando por formatos alejados de la clase magistral y estimulando la empatía, siendo plenamente consciente de que cuidar los espacios tiene muchos beneficios en el fomento de un buen ambiente de trabajo.

"Cada día diferente. Lo hago por el contacto que hay, con ellos, ellos entre sí, de forma más agradable, más amable, me facilita mucho"

ORIENTADORA, MADRID.

"Yo hice un listado de autores del libro de lengua y no había ninguna autora. Tuve que buscarlas por otro lado y las he añadido"

PROFESORA, CÁDIZ.

- El uso inclusivo del lenguaje merece capítulo aparte, puesto que fue, de los aspectos del test, el que generó un mayor debate, siendo un tema recurrente a lo largo de todas las sesiones, tanto conceptual como pragmáticamente.

El gran porcentaje de personas que afirma usar lenguaje inclusivo contrasta fuertemente con la realidad (son franca minoría la que se expresa así durante los GM), y es así porque:

- Se reclama que el genérico masculino, por ejemplo, es también inclusivo en tanto en cuanto su uso para nombrar mujeres y hombres es costumbre y correcto desde la ortodoxia de las reglas lingüísticas.

- El concepto que se suele tener sobre lenguaje inclusivo es bastante limitado, reduciéndolo básicamente al desdoblamiento de género en las palabras y, desde esta idea:

· Se argumenta que el lenguaje inclusivo es farragoso e implica complicación y falta de pragmatismo e incluso de estética.

· Se expresa temor a que las pautas académicas y evaluables en relación al idioma que enseñan entren en contradicción con la adopción de dicho lenguaje.

· Se minimiza la importancia de palabras o expresiones en la medida que ésta reside en la intención del agente emisor y la actitud del receptor.

"Yo uso el lenguaje de la lengua castellana, no voy a estar constantemente diciendo alumnos y alumnas"

PROFESOR, MADRID.

"Cuando alguien cuenta un chiste así, tampoco lo hace para molestar a nadie..."

PROFESORA, CÁCERES.

· Las personas que lo intentan aplicar en su día a día y son conscientes de su importancia en la lucha para la igualdad, lo hacen de forma diversa: bien se opta por hablar en femenino, bien se utilizan en los textos escritos arrobas, o –las menos– utilizan "x" para reflejar toda la diversidad.

· Expresan la necesidad de que se aunaran criterios para aplicar de manera homogénea la perspectiva de género al lenguaje entre el profesorado y existieran protocolos en una línea de respeto a las reglas semánticas y lingüísticas para rebajar las resistencias de este tema por parte de las y los docentes más reactivos.

"Es enseñar cosas del lenguaje que no habías oído nunca, es mover las neuronas"

PROFESOR, MADRID.

"A mí me gustaría tener un diccionario de lenguaje inclusivo" "Qué bonito"

COMISIÓN DE IGUALDAD, MADRID.

5.1 ¿Co-educo?

De tratar igual a tratar para la igualdad

El ejercicio de autocritica evolucionó a lo largo de las sesiones, sobre todo en lo concerniente a la intervención puesto que la mirada con perspectiva de género, se amplió.

"Ahora me llaman la atención cosas que antes, no"

PROFESORA, VALLADOLID.

El proceso de "des-demonización" del lenguaje inclusivo no se completó para la totalidad de las personas participantes, pero sí para una amplia mayoría. Y, una vez descubiertas sus implicaciones más allá del desdoblamiento y su gran poder performativo, se percibió como una de las herramientas co-educativas más importantes a adoptar, incluso entre el profesorado de lengua y literatura, en principio, el colectivo más crítico.

"Hay muchos sitios (documentos) que si miramos con detenimiento-o no tanto, porque ya sabes lo que buscas-,sí, hay mucho que corregir"

JEFE DE ADMINISTRACIÓN, MADRID.

"Lo del lenguaje reconozco que me cuesta, porque sé que tengo la costumbre del genérico...pero lo haré"

PROFESORA, MADRID.

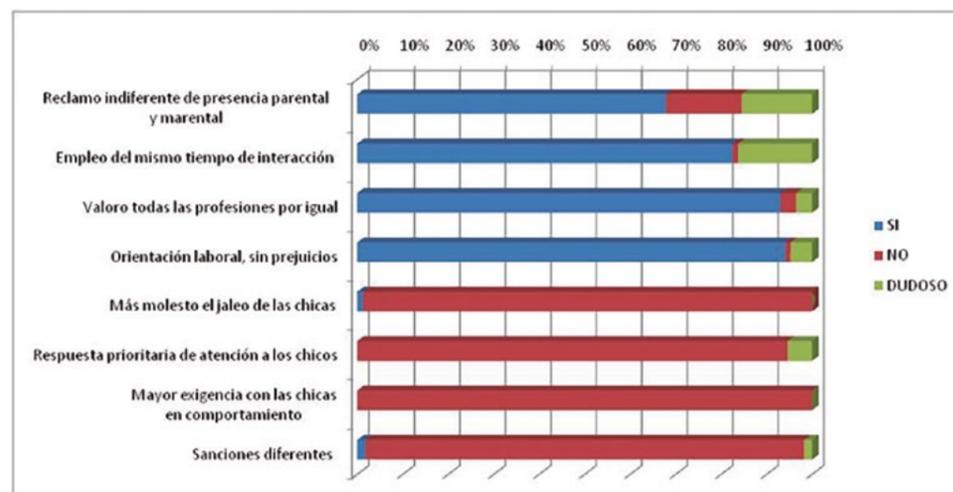
24

Auto-diagnostico co-educativo. Yo soy.

Si la auto-percepción en la labor co-educativa, como decíamos arriba, era quizá un tanto optimista pero, al menos, admitía dudas, en el caso de la revisión de las propias

actitudes, los datos del citado test "Me pregunto"(fig3) muestran, por la rotundidad de sus respuestas a ciertas cuestiones, la **dificultad de ser conscientes – o admitirlos- de los propios pre-juicios** en términos de género.

Por ejemplo, el 100% de las personas que respondieron al test niega que sea más exigente con el comportamiento de las chicas y sólo una persona de 80 admite que "Me molesta un poco más cuando las chicas arman jaleo".



El resto de categorías arroja porcentajes parecidos, siendo la práctica de reclamar por igual a madres y padres la que recibe menos respuestas afirmativas.

La reflexión conjunta, finalmente, contextualiza y re-dimensiona esta auto-percepción.

- **Aun parece persistir la idea de que ciertos comportamientos son "naturales" según el género**, y son inevitables o no precisan intervención, caso de la tendencia de los alumnos a reclamar más atención o alborotar más.

- Algo parecido ocurre con su papel como moderadores/as: **se tiende a relativizar el papel protagónico que suelen reclamar los chicos en los espacios públicos**, achacándolo a la edad, la timidez u otros factores individuales.

- Precisamente, desde este punto de vista, **las expectativas⁴ hacia unas y otros pueden no ser las mismas** y se actúa en consecuencia, de forma no consciente. Resultó muy interesante la reflexión generada a partir de un hecho tan cotidiano como es recordar quién suele en su clase manipular el proyector, situación en la que se evidencia la asociación tecnología-género masculino puesto que son los chicos los que asumen este papel, motu proprio o por indicaciones de su profesor/a.

"Yo lo evito. Siempre digo: la persona más alta de la clase o miro y digo: tú"

PROFESORA, MADRID.

"Los chicos a partir de 3º y 4ª (ESO) ejercen ese papel de macho alfa y quieren tener protagonismo"

PROFESORA, MADRID.

- Las personas participantes con una formación o una mirada más entrenada son más conscientes de las causas de dichos comportamientos en términos de género así como de las suyas propias y tratan de compensar estas dinámicas.

"Muchas veces de manera inconsciente, lo que hacemos es continuar con los estereotipos y luego nos extrañan según qué comportamientos de los chicos"

EDUCADORA, CÁCERES.

"Tienes a atender antes a los chicos porque demandan más y más alto. (...) Te tienes que parar a pensar decir: ahora te tienes que esperar"

PROFESORA, CÁDIZ.

- Cuando se pregunta al alumnado acerca del trato recibido en términos de igualdad de género son algo más críticos que su profesorado, sobre todo las alumnas, detectando actitudes sexistas en su centro:

· Aunque creen que no es generalizable, relatan con detalle ciertos episodios protagonizados por algún docente que hace comentarios sexistas u homófobos.

· Varios chicos experimentan que, ante un conflicto, a las alumnas se las regaña y a ellos se les expulsa y, por su parte, varias chicas comentan que a ellas se les exige una mejor actitud que a sus compañeros.

"Depende del profesor y del instituto, pero en este sí nos tratan igual"

ALUMNA, CÁCERES.

⁴ <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>

25

5.1 ¿Co-educo?

De tratar igual a tratar
para la igualdad

**“También hay profesoras que dicen
“siéntate como una señorita”**

ALUMNA, 3ºESO, GRAN CANARIA.

**“Yo escuchaba mucho el
comentario: al final las niñas sois
peores que los niños”**

ALUMNO, CICLOS, CÁ CERES

**“Una profe cuando nos mandó un
trabajo, nos mandó vestir a chicos
con camisas y pantalones largos
y las chicas con faldas, tacones
y vestidos”**

ALUMNO, 1º ESO, CÁ DIZ

**“Profesores que te ven y les sale
solo. Comentarios machistas
sobre que soy más delicada.
Sobre todo profesores, las
profesoras no tanto”**

ALUMNA, 4º ESO, CÁ DIZ

· Buena parte del alumnado tiene muy inte-
grados ciertos conceptos ya que pertene-
ce a una generación que ha crecido oyen-
do hablar de igualdad, y exige coherencia
al profesorado, que a veces les demanda
cosas que ellos mismos no cumplen.

**“Esto va sobre machismo en el
instituto. Hay aquí profesores en
el instituto, sobre todo uno, (...) que
a veces se toma el feminismo
un poco a broma “si, yo soy**

**feminista, apoyo a las mujeres”,
pero luego hace unos comentarios
que tú dices, (...) tiene una mente
demasiado retrógrada como para
ser feminista”**

ALUMNA, 3º ESO, GRAN CANARIA

- Ciertos estereotipos parece seguir influyen-
do especialmente en la tendencia a aplicar un
criterio diferente en relación a la vestimenta
no aceptable de chicos o chicas, juzgándose
a éstas aún en términos de “decoro”.

· Durante las sesiones con docentes
surgió también este tema, tendiéndose,
como cuenta el alumnado, a adoptar un
primer enfoque sexista, que parte del
profesorado matiza a posteriori.

“Es saber estar”

PROFESOR, MADRID

**“Una amiga está en otro instituto,
en verano iba un día con un crop
top y un profesor de Historia le dijo
que no podía ir así a clase, que iba
enseñando mucha carne y que no
pretendiese que así se pudiera con-
centrar la clase”**

ALUMNO, 3ºESO, CÁ CERES.

**“Una pelea que tengo (conmigo
mismo) cuando viene una niña
con una falda corta y le llamo la
atención porque es una vestimenta
incorrecta. Sin embargo el chico
viene con una camiseta así y no se
lo digo porque hace mucho calor.
(...) cuando tomamos consciencia
de eso es cuando yo creo que
nuestro trabajo puede cambiar”**

PROFESOR, GRAN CANARIA

- De forma recurrente y generalizada, **la ma-
yor queja del alumnado en términos de des-
igualdad en las aulas se centra en el deporte
y la Educación Física.**

· Las exigencias para unas y otros pa-
recen ser diferentes, incluso desde un
punto de vista académico.

· Salvo excepciones, parece que no se
fomenta de igual manera el deporte
ni la participación de las alumnas en
competiciones o deportes tradiciona-
lmente masculinos.

**“En las calificaciones de EF, hay
pruebas de menos fuerza para las
chicas, y los hombres tienen que
sacar una puntuación mayor”**

ALUMNO, 3ª ESO MADRID.

**“A las chicas les hace correr me-
nos vueltas y a los chicos más
(...) en las flexiones también a las
chicas les deja apoyar las rodillas
y a nosotros, no”**

ALUMNO, 3ºESO, GRAN CANARIA.

**“Depende del profesor. Hay uno
que dice que las mujeres no
pueden correr igual. Nos tiene
más compasión”**

ALUMNA, 1º ESO, VALLADOLID

Conforme los grupos motor
cumplían sesiones, la tendencia
a la negación que actuaba como
freno iba perdiendo fuerza a favor
de una actitud pro-activa, en la que
las personas participantes ganaban
protagonismo y las intervenciones
de las dinamizadoras, por el
contrario, eran menos frecuentes.

**“No tenemos
que quitarnos
responsabilidad en las
clases: Nunca me lo
había planteado, pero
eres más exigente
con las niñas en el
comportamiento”**

PROFESORA, GRAN CANARIA

**“Yo voy a ser honesto,
aunque salga alguna vez
algo machista sin darme
cuenta, pero hay que
ser honesto”**

PROFESOR, GRAN CANARIA

Experimenta

1. Test me pregunto
2. ¿Qué tal si empiezas tu clase con “buenos días a todas” (las personas)?

1. Test me pregunto

INSTITUTO:	FECHA:		
CURSO:			
CURSO:	Asignatura:		
Puesto (profesor/a, orientador, director/a...):	Sexo:	Edad:	
	SI	NO	DUDOSO
Estoy atenta/o a que la intervención en el aula de chicas y chicos sea equilibrada.			
La organización del aula es adecuada para la interacción entre todas y todos.			
Los grupos de trabajo y actividades están equilibrados por sexos.			
Me dirijo al aula utilizando el género masculino y el femenino.			
Valoro todas las profesiones por igual.			
En mi materia, menciono la representación femenina en todo aquello en lo que he mencionado la masculina.			
Cuando tengo que llamar a las familias, reclamo al padre y la madre por igual, cuando hay ambas figuras.			
Utilizo el mismo tiempo de interacción entre alumnos y alumnas.			
Me molesta un poco más cuando las chicas arman jaleo.			
Cuando el alumnado se agrupa por sexos modifico esos grupos para hacerlos mixtos.			
En mi casa las tareas domésticas (si tengo pareja) se reparten al 50%.			
Si realizo una orientación laboral, parto de los talentos, sin fijarme nunca en el género de quien pregunta.			
Intervengo en la organización de las tareas grupales para equilibrar las responsabilidades y el liderazgo.			
Ante la demanda de atención suelo atender primero a los chicos.			
Suelo ser más exigente con las chicas en cuestiones de comportamiento.			
El tipo de sanción que aplico es diferente si es chica o chico.			

5.2

¿Es mi centro Co-educativo?

Del espacio impuesto al espacio equitativo

⁵ La Equidad introduce un principio ético o de justicia en la Igualdad. La equidad nos obliga a plantearnos los objetivos que debemos conseguir para avanzar hacia una sociedad más justa. Una sociedad que aplique la igualdad de manera absoluta será una sociedad injusta, ya que no tiene en cuenta las diferencias existentes entre personas y grupos. Y, al mismo tiempo, una sociedad donde las personas no se reconocen como iguales, tampoco podrá ser justa.

Por equidad de género se entiende el trato imparcial entre mujeres y hombres, de acuerdo a sus necesidades respectivas, ya sea con un trato equitativo o con uno diferenciado pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades. El objetivo de lograr la equidad de género, a menudo exige la incorporación de medidas específicas para compensar las desventajas históricas y sociales que arrastran las mujeres en diferentes ámbitos.

En palabras de la extraordinaria Amelia Valcárcel: «la igualdad es ética y la equidad es política»

Ya se ha comentado antes de qué forma concibe el profesorado su propio papel en términos co-educativos en relación a ciertos aspectos de su quehacer diario, pero, ¿se posee una visión de conjunto?

El centro como espacio simbólico, con todos los elementos físicos y ambientales que implica, suele escapar a la mirada del docente y de los equipos directivos cuando se plantean acciones –transversales- encaminadas a promover la igualdad de género.

Es frecuente la inquietud de que intervenir desde la atención a las diferencias es contrario a la idea de igualdad.

En ocasiones, también, se asume que una escuela mixta con profesorado preocupado e implicado es, por definición, co-educativa.

“Nosotros hacemos todo lo posible para que nuestra escuela sea co-educativa. Aquí se trata a todas las personas por igual sean chicos o chicas”

PROFESOR, CÁCERES.

“No veo que haya diferenciación en este centro. Ni en la zona deportiva, ni en las aulas, ni en la biblioteca ni en las zonas comunes. No hay ninguna señal que haga diferenciaciones entre ser chico o ser chica”

PROFESORA, CÁDIZ.

Del libro al patio.

Y vuelta a mirar.

Elementos tan cotidianos como rótulos o cartelería están tan integrados en pasillos y aulas que suelen escapar a un análisis de género, y se mantienen incluso en los institutos con cierta tradición en materia de igualdad.

Lenguaje no inclusivo, imágenes estereotipadas o, simplemente, poca visibilidad de las mujeres siguen observándose en casi todos los centros, de una u otra forma.

Igual que sucede con los libros de texto, como comentaremos más adelante, el alumnado suele detectar con mayor agilidad que parte de su profesorado los elementos o situaciones discriminatorios en términos de género.

Hay ciertas experiencias personales, a nivel de roles familiares o de estereotipos asociados a los juguetes, etc. que las generaciones más jóvenes, esto es, el alumnado menor de 16 años ha dejado de normalizar y rechaza, aunque aún no tenga un discurso de género elaborado.

“Es algo que llevamos tanto tiempo que no te das cuenta, que la llevas (discriminación)...A lo mejor jo hay violencias como tal, pero si desigualdades”

ALUMNA, 3ºESO, CÁDIZ.

“Por ejemplo en el pasillo hay unas fotos, y todos los chicos salen así (diferentes poses), pero las chicas salen casi desnudas” ⁶

ALUMNO, 1º ESO, VALLADOLID.

⁶ Se trataba de una exposición de fotografías elaboradas por el alumnado del bachillerato de arte.

5.2 ¿Es mi centro Co-educativo?

Del espacio impuesto al espacio

- Los lugares de ocio, como el patio, suelen quedar también ajenos a una intervención educativa y/o una revisión en términos de género e inclusión, en general.

En la mayor parte de los centros las canchas de fútbol y, menos, las de baloncesto, ocupan el lugar central y lo copan casi en su totalidad, lo que se traduce en que son lugares, básicamente, disfrutados por alumnos.

“Yo soy profe de EF y los chicos ocupan los espacios principales. Las chicas se agrupan (patio) y se ponen juntas. En EF el tema del sexismo es tremendo”

PROFESOR, VALLADOLID.

“El 10% de chicas están jugando y el resto está sentado, Es más fácil chicos y chicas a la par cuando están sentados hablando que en lo que es juego(...) son 90% chicos jugando al fútbol. Todos los días”

PROFESORA, GRAN CANARIA.

- En referencia a los materiales y libros de texto utilizados en el instituto, ceñirse a lo establecido, como ya adelantamos en el capítulo anterior, o, por el contrario introducir modificaciones-o ampliaciones depende en última instancia de la voluntad y voluntariedad del personal docente.

La reflexión sobre el sesgo del conocimiento que supone seguir invisibilizando a las mujeres de la historia, la literatura, la ciencia, etc., en el sistema educativo obtuvo una adhesión unánime entre el profesorado y mayoritaria entre el alumnado.

· El alumnado de niveles superiores, y especialmente las chicas, ofrecen un discurso muy elaborado al respecto. Con ciertos grupos, es notorio el trabajo que viene realizando en ésta línea el equipo de orientación.

· Aunque son minoría, entre los alumnos también se perciben resistencias asociados a discursos negacionistas neo-machistas, minorías que hemos percibido especialmente empoderadas.

“Cuando tu abres un libro de biología lo primero que ves son nombres de hombres, y si aparece alguna mujer pone colaboró, ayudó...”

ALUMNA, BACHILLERATO. MADRID.

“Si en el instituto los libros que nos enseñan no son igualitarios...Nosotros tenemos una responsabilidad pero si no nos enseñan en igualdad no vamos a poder seguir creciendo en igualdad, va a ser más difícil”

ALUMNA, 3ºESO, CÁDIZ.

Proyectando en positivo

A la hora de proyectar un centro co-educativo ideal, el profesorado imagina ciertas condiciones necesarias, entre las que destaca especialmente la existencia de una masa crítica pro-igualdad entre el personal del ámbito educativo.

Los centros educativos deberían contar con un personal sensibilizado y formado.

Por otro lado, un centro co-educativo sería un **centro participativo e integrador**.

Cuidaría de fomentar relaciones democráticas y la ética del cuidado e incluiría necesariamente a las familias.

Además, tendría **espacios para el debate**, la reflexión y el intercambio para abordar estos temas, tanto entre profesorado como entre éste y el alumnado.

El **mayor freno parece ser el propio sistema educativo** y sus prioridades actuales.

“Uno de los caballos de batalla que como centro todavía tenemos que seguir cabalgando es convencer al claustro de que efectivamente es positivo y para tu materia es enriquecedor”

PROFESOR, GRAN CANARIA.

“No tenemos espacios de encuentro ni con los niños, ni con las familias, no con nosotros”

PROFESORA, CÁCERES.

“Creo que no deber ser una cosa puntual, que debe ser durante todo el curso como una asignatura más en implicar a las familias y más implicación al profesorado”

PROFESORA, GRAN CANARIA

“Aquí no somos una representación de lo que hay en el centro, hay que bombardearlos (con el tema de la igualdad)”

PROFESOR, MADRID.



Técnica proyectiva con el profesorado

5.2 ¿Es mi centro Co-educativo?

Del espacio impuesto al espacio equitativo

“Esta formación no debería ser voluntaria sino obligatoria para todo el claustro”

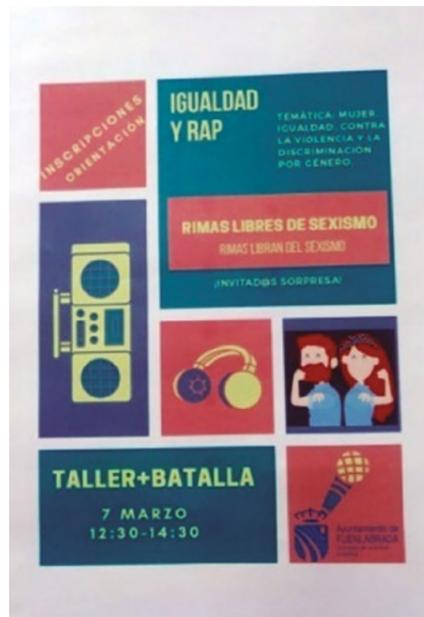
PROFESORA, CÁDIZ.

“Yo creo que la formación es de todos, desde el conserje hasta administrativo, porque todos podemos aportar”

PROFESORA, GRAN CANARIA.

“Habría que cambiar todo el sistema”

PROFESOR, MADRID



Buenas Prácticas:

En los centros en los que la directiva está más implicada y en los que ya existen comisiones de igualdad, se percibe que existe continuidad y coherencia en las acciones emprendidas, y que van más allá de la organización de actos puntuales. Se consigue que las referencias a la lucha por la igualdad estén presentes todo el año:

Visibilización de mujeres célebres en los nombres de las aulas y pasillos.

Trabajos del alumnado expuestos en los pasillos.

Campañas y exposiciones temáticas (diversidad e identidad sexual, violencia de género, etc.) protagonizadas por el alumnado.

Buzón de emociones para el alumnado asistente a talleres.

Buzón anti-acoso para compartir testimonios.

Recreos inclusivos.

Torneos deportivos mixtos.

“La parte organizativa está dando pequeños resultados y está viéndose que la organización que se ha trabajado en todos los aspectos y la transversalidad está funcionando”

PROFESORA, GRAN CANARIA

“Ahora mismo se está dando una campaña en el centro de la escuela de ingeniería para fomentar que las chicas se integren. Está teniendo éxito”.

PROFESOR, GRAN CANARIA



Volver a mirar su entorno desde el asombro, fijándose en detalles ya invisibles por cotidianos ayudó al grupo a sentir que el proceso hacia el objetivo co-educativo es un viaje de lo individual a lo colectivo y se refuerza constantemente. Cuando se deja de tener de referencia el paradigma educativo centrado en las competencias académicas, la proyección de un centro co-educativo cobra sentido, centrándose en una transformación más personal que organizativa.

“A mí me ha demostrado que aunque soy bastante sensible al tema de la coeducación sí hay cosas que se pueden aprender. Me ha sorprendido conocer la opinión de mis compañeros, de distintas ramas”

PROFESORA, CÁDIZ.



“Creíamos que estábamos más avanzados pero no. Se ha visto que no”

PROFESORA, GRAN CANARIA.

“Desde el estudio estoy observando más cosas, ví un cartel el otro día, me acordé de ti y pensé: qué masculinizado es”

PROFESORA, CÁDIZ.

“Me ha ayudado a reflexionar y toma conciencia de algo que trabajamos a diario...que ellos también formen parte del proceso de igualdad, que lo hagamos de manera más consciente y no sea una imposición”

PROFESORA, CÁDIZ.

Experimenta

Fichas de observación:

- Lenguaje
- Libros de texto
- Patio

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL LENGUAJE

Lenguaje escrito

1.- LETREROS EN EL CENTRO

	Masculino	Masculino y femenino	Inclusivo
Dirección			
Sala Del Profesorado			
Aulas u otros			

2.- NOTAS QUE SE ENVÍAN

	Masculino	Masculino y femenino	Inclusivo
Del centro			
Del AMPA			

3.-BOLETINESDENOTAS_____

4.-CONVOCATORIAS

	Masculino	Masculino y femenino	Inclusivo
Consejo Escolar			
Claustro			
Reuniones			

5.-ACTAS

	Masculino	Masculino y femenino	Inclusivo
Del Consejo Escolar y Claustro			
De la Comisión de Coordinación Pedagógica			
De los ciclos o departamento			

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL LENGUAJE

Libros de texto

Editorial:

Materia:

Etapa educativa:

	MUJERES		HOMBRES	
	ILUSTRACION	TEXTO	ILUSTRACION	TEXTO
¿Cuántas veces se nombran con su nombre propio?				
¿Cuántas veces aparecen como protagonistas de una acción?				
¿Cuántas veces aparecen realizando trabajos remunerados?				
¿Cuántas veces aparecen realizando trabajos no remunerados?				
¿Cuántas veces aparecen en puestos de responsabilidad?				
¿Cuántas veces aparecen en puestos de subordinación?				
¿Cuántas veces aparecen en ámbitos relacionados con la ciencia, la técnica y las nuevas tecnologías?				
¿Cuántas veces aparecen en actividades relacionadas con el ocio (deporte, lectura, cine, viajes...)?				
¿Cuántas veces aparecen como objetos sexuales?				

40

FICHA DE OBSERVACIÓN

Distribución y uso del espacio del patio⁸

1.- ¿Cuántos hacen deporte?

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Deporte					
Chicos					
Chicas					

2.- ¿Cuántos chicos juegan?

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Juegos					
Juegos activos					
Juegos pasivos					
No juegan					

3.- ¿Cuántas chicas juegan?

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Juegos					
Juegos activos					
Juegos pasivos					
No juegan					

4.- ¿Cómo se utiliza el espacio?

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Juegos					
Juegos activos					
Juegos pasivos					
No juegan					

5.- Juegos

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Grupos chicas					
Grupos chicos					
Grupos mixtos					

6.- Conversaciones

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Grupos chicos					
Grupos chicas					
Grupos mixtos					

41

⁸ Adaptación de las pautas propuestas por Xavier Bonal en Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención (Graó, Barcelona, 1997)

5.3

¿Es mi centro el lugar para el Buen Trato?

De "aquí no pasa eso" a "vamos a hacer que no pase"

Contrastar la información que posee el profesorado acerca de las relaciones o posibles situaciones de acosos o violencias, en términos de género, con la que nos compartió su alumnado fue sin duda un ejercicio interesante, que, en muchas ocasiones provocó sorpresa, tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Hablar de igualdad y de prevención de violencias de género en las aulas no es algo novedoso. Pero **se percibe que el formato actual de charlas o talleres aislados no está siendo eficaz** y que habría que hacer algo al respecto.

- Además, hay profesorado que afirma que insistir en el tema podría tener para el alumnado el efecto contrario al deseado. En estos casos, se percibe que se produce cierta proyección del docente, que quizá no alcanza a ver que se trata de un trabajo fundamental y muy a largo plazo.

- Por otro lado, hay profesorado que realiza un diagnóstico sobre el supuesto rechazo a esta temática por parte de ciertos alumnos que va más allá de su formato o la metodología, y encuentran parte de la explicación en el avance imparable de la igualdad de género que conlleva, inevitablemente, una re-visión de privilegios.

- Al alumnado, por su parte, es ya difícil sorprenderle, y también expresa algo parecido, agradeciendo en el caso de la investigación que nos ocupa, un papel activo en su propio diagnóstico y el de su centro.

"Igual también las cosas que hacemos mal no las corregimos. Los talleres de VG, están cansados de eso, se quejan de que sea más de lo mismo, no creen que les ayude"

PROFESORA, MADRID.

"Quizá deberíamos cambiar la manera de enfocarlo, porque está creando rechazo por parte de los niños. (...) Los conceptos de machismo y hembrismo y todo ese bombardeo provoca una reacción contraria"

PROFESORA CÁDIZ.

"Una posición lógica cuando te quitan una posición de poder. Cada vez son más radicales porque la amenaza es más real"

PROFESORA, MADRID.

"Si no fuera por este tipo de charlas no se darían cuenta los chicos de las cosas que hacen. Nosotras ya estamos muy concienciadas, pero ellos no"

ALUMNA, 3º ESO, CÁDIZ.

5.3 ¿Es mi centro el lugar para el Buen Trato?

De "aquí no pasa eso" a "vamos a hacer que no pase"

¿Eso es acoso?

Tanto profesorado como alumnado duda a la hora de establecer las diferencias entre acoso sexista⁹ y acoso sexual¹⁰, mostrando, en general, dificultad en definir el primero, sobre todo entre el alumnado más joven.

En espontáneo y de forma recurrente, **acoso sexista** se relaciona con acoso hacia las mujeres.

Aunque el alumnado confunde a veces acoso sexual con sexista y frecuentemente con acoso escolar, expresa con bastante claridad cuáles son los comportamientos que dañan a las personas y son reprobables, los cuales pasan, necesariamente, por el no consentimiento de la persona acosada.

Insultar, hacer de menos o discriminar son las referencias más repetidas

Entre el alumnado de primer ciclo de ESO, en el que se está construyendo la identidad masculina – a través, entre otros mecanismos, del rechazo a "lo otro" femenino – son frecuentes los discursos o comportamientos homofóbicos y/o fuertemente estereotipados.

"A mí me insultan por ser amigo de las chicas. Me dicen que soy maricón. O me dicen que soy novio de las chicas, como si no pudiera ser su amigo"

ALUMNO, 1º ESO.

El profesorado presenta una mayor riqueza, como es natural, en cuanto a las situaciones que reconoce como **acoso sexista**:

Discriminación laboral, homofobia, exclusión en la toma de decisiones, estereotipar, abuso de poder.

"Que afecta al sexo, por ser hombre o mujer, sexual es más relacional, no?"

PROFESORA, VALLADOLID.

De nuevo, como ya ocurriera con las normas de vestimenta, se generó debate en torno a los comentarios que reciben las alumnas en relación a sus cuerpos o su aspecto.

En general, se reconoce que son testigos con bastante frecuencia de estos comportamientos, no obstante hay parte del profesorado que minimiza o relativiza este hecho igualándolo a la presión que tienen los chicos.

"Eso tiene que ver más con el culto al cuerpo, en general"

PROFESORA, VALLADOLID.

En cuanto al **acoso sexual**, las personas preguntadas aportan definiciones y ejemplos con relativa facilidad, aunque la tendencia en espontáneo es asociarlo y/o limitarlo a comportamientos básicamente físicos.

El alumnado lo identifica con: tocar sin consentimiento, manipular para obtener sexo o violar.

- Algunos chicos se quejan de que a veces se aplica distinto rasero si la que toca es un chico una chica, siendo más permisivos con éstas.

- A mayor edad, se identifican más situaciones, como el grooming y el abordaje insistente que suelen sufrir las chicas cuando van "de fiesta".

- Las y los más mayores aportan además un análisis de género bastante elaborado sobre la perniciosa normalización de ciertos comportamientos.

⁹ Constituye acoso por razón de sexo cualquier comportamiento realizado en función del sexo (o género) de una persona, con el propósito o el efecto de atentar contra su dignidad y de crear un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo. Ley de Igualdad 2007 (artículo 7.2). Ejemplos: Invisibilizar, no tomar en serio, agredir física o verbalmente para mostrar superioridad.

¹⁰ Se considera acoso sexual cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo. Ley de Igualdad 2007 (artículo 7.1). Ejemplos: Contacto físico excesivo, deliberado, no solicitado ni consentido, gestos obscenos no solicitados, envíos de mensajes, inmiscuirse en la vida sexual del otro/a.

¹¹ Grooming: término inglés ("acicalar" en español) que se utiliza para hacer referencia a todas las conductas o acciones que realiza una persona adulta para ganarse la confianza de un/a menor de edad, con el objetivo de obtener beneficios sexuales, normalmente, mediante suplantación de identidad en redes sociales.

5.3 ¿Es mi centro el lugar para el Buen Trato?

De "aquí no pasa eso" a "vamos a hacer que no pase"

"Se creen que las mujeres estamos a su servicio para complacer sus necesidades cuando y como quieran"

ALUMNA, CICLOS, CÁCERES.

"Ninguna mujer aprovecha el gentío del autobús para tocar el culo, no hacen comentarios ofensivos, no es lo común"

ALUMNA. CICLOS CÁCERES.

"Las chicas tienen derecho a quejarse"

ALUMNO, 4º ESO, CÁCERES.

46

El personal de los centros, por su parte, aborda con detalle y elabora una gradación de las situaciones que pueden considerarse acoso sexual, desde "mirar con descaro", pasando por "silbar", "piropear", "intimidar", comentarios soeces, tocamientos, sextorsión¹² (que confunden con sexting), exhibicionismo (desconocen la versión virtual actual, denominada "flashing") mutilación genital, hasta violación.

"Es aquel que se lleva a cabo en el trabajo, en el instituto o donde sea, con una finalidad sexual, es decir que hay un interés sexual de por medio"

PROFESORA, CÁDIZ.

¹² Sextorsión es un término acuñado para designar un delito consistente en la realización de un chantaje —a menudo para obtener favores sexuales— bajo la amenaza de publicar o enviar imágenes en las que la víctima se muestra en actitud erótica, pornográfica o manteniendo relaciones sexuales.

El Sexting consiste en el envío de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y/o vídeos) producidos generalmente por el propio remitente, a otras personas por medio de teléfonos móviles.

No podemos dejar de señalar que, básicamente, las intervenciones venían del lado de las docentes, aportando ejemplos que ellas mismas han vivido, como también sucede con las alumnas.

"El año pasado aquí en el instituto había un profesor que nos obligaba a llevar pantalones cortos el año pasado (...). Intentaba suavizarlos diciendo que también a los niños se les obligaba pero sobretodo nos insistían a nosotras. Fuimos a quejarnos pero no les dieron importancia. Ese profesor también hace bromas a las chicas que no les hace a los chicos"

ALUMNA. 3º ESO, CÁDIZ.

En esta línea, también es necesario apuntar que, aunque como cabía esperar, el rechazo hacia este tipo de acoso es general, se sigue percibiendo por una parte del profesorado, y también del alumnado, la tendencia a matizar ciertos comportamientos, por ejemplo, el "piropo", rechazándolo en la medida en la que sea más o menos "fuera de tono".

"Decir algo si es acoso, pero mirar..."

PROFESOR, CÁCERES.

Conforme avanza la sesión y conocen los resultados del test pasado a su alumnado, que analizaremos a continuación, los acosos como concepto van aterrizando en casos concretos.

- Casi todas las participantes relatan algún episodio vivido en primera persona, sobre todo fuera del centro, pero también dentro, o el de alguna compañera o conocida.

- Relatan también algún caso de acosos más o menos graves a alumnado en los centros —por parte de iguales y por parte de adultos— y

alguna de las y los docentes admite, además, que no siempre se actúa de igual forma o con la contundencia que cada caso pueda demandar.

"Al departamento de orientación vienen muchas chicas a contar cómo las obligan a tener relaciones sin protección y aceptan. O me cuentan cómo les hablan y les digo que son insultos, pero ellas no lo reconocen como tal"

PROFESORA, CÁDIZ.

"Incluso con chicos más comprometidos, he oído que decían: esta se ha tirado a nosequién. Eso duele"

PROFESORA, MADRID.

"En el instituto en el que estaba yo un chico tocaba el culo a una chica "porque se lo estaba buscando", iba muy sexy, y te digo una cosa: tampoco lo condenamos tan vehementemente"

PROFESORA, MADRID

"Yo creo que normalmente se mira para otro lado, tiene que ser algo más violento para que se tomen medidas desde dirección"

PROFESORA, CÁDIZ.

47

5.3 ¿Es mi centro el lugar para el Buen Trato?

De "aquí no pasa eso" a "vamos a hacer que no pase"

Se pasan (Me pasa)

La realización del **test de auto-diagnóstico "¿Se pasan? ¿Me pasa?"** sobre acosos sexistas y sexuales **permitió al alumnado identificar situaciones** que, en algunos casos, no se había planteado en términos de acoso.

La mayoría, en un primer momento, se sorprende de que ciertas situaciones se consideren tan importantes para ser reflejadas en un test. Luego, al re-pensarlas, hablan desde los sentimientos que les provocan, lo que re-dimensiona la importancia que le concedieron antes de implementarlo.

Además, el test resulta interesante por lo que generó entre el alumnado:

48

ELLas: Identificación, malestar

En general, entre las chicas provoca una gran identificación, y les anima a contar casos que conocen, incluidas sus propias vivencias.

También algunas expresan cierto malestar, porque les recuerda situaciones no gratas que han vivido.

ELLoS: Asombro, rabia, acusación

Entre los chicos, el sentimiento más general es el de asombro. Escuchan, en boca de sus propias compañeras, las cosas que les ocurren y ni se habían planteado para ellos.

Entre ellos, también se registran sentimientos de rabia, porque asumen que son situaciones injustas para ellas.

Los menos, se sienten un tanto atacados, aunque las preguntas están formuladas para ambos sexos, reacción que se viene repitiendo cuando se aborda, en general, el tema de la violencia de género en las clases.

"Algunas preguntas eran un poco incómodas, pero estuvo bien"

ALUMNA, 4º ESO, GRAN CANARIA.

"Me esperaba alto el porcentaje de las chicas (cambiarse de acera), pero es que está altísimo!"

ALUMNO, CICLOS, CÁCERES.

"Que los chicos somos malos"

ALUMNO, 1º ESO, MADRID

A pesar de la subjetividad inherente al responder ciertas preguntas de índole tan vivencial, y del posible sesgo en las respuestas del alumnado más joven a las relacionadas con las prácticas sexuales, **las cifras hablan: Haber temido ser acosada/o haberlo experimentado es cosa de chicas, sin importar la edad.**

En todas las categorías las respuestas afirmativas superan a la de sus compañeros, como muestran las figuras 4 y 5¹³.

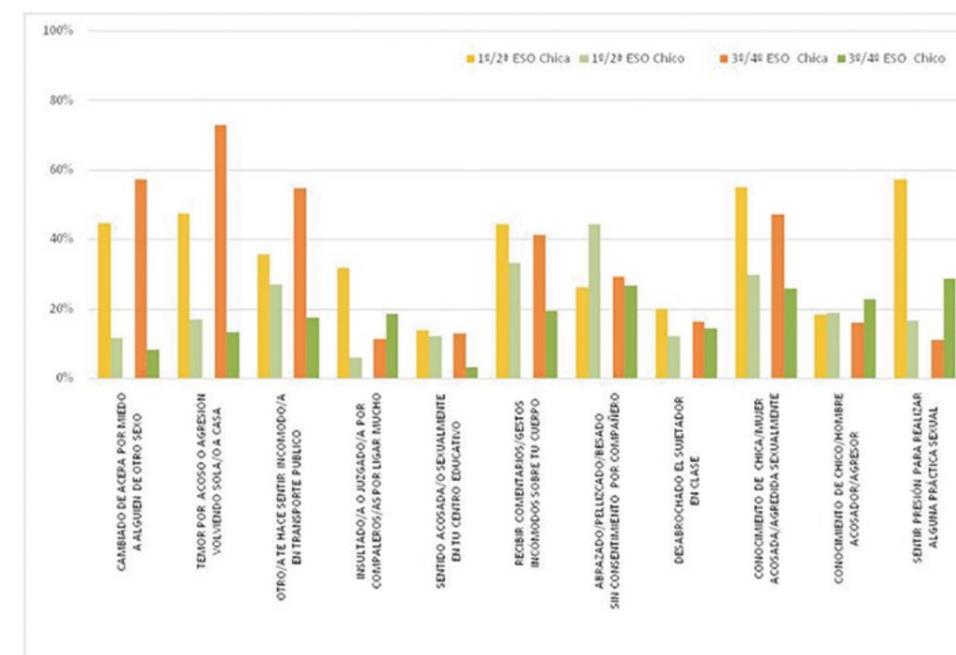


Fig.4

49

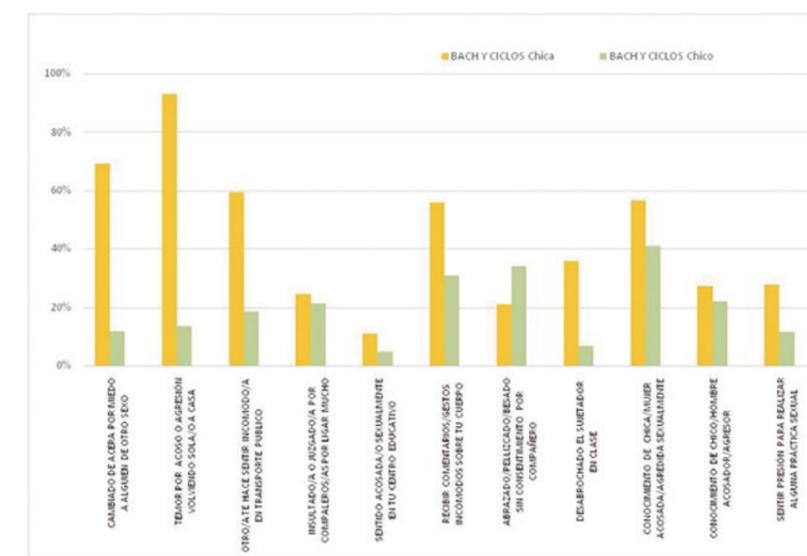


Fig.5

¹³ Las respuestas se agrupan en dos tramos: la del alumnado perteneciente a los dos primeros cursos del primer ciclo de ESO y el alumnado a partir de 3º de ESO, hasta ciclos profesionales, puesto que el mayor salto en cuanto al nivel madurativo y de vivencia en relación al tema que nos ocupa se da en ese nivel.

5.3 ¿Es mi centro el lugar para el Buen Trato?

De "aquí no pasa eso" a "vamos a hacer que no pase"

- Es **abrumador el dato del número de alumnas que pasa miedo en la calle**, cuyo promedio a todas las edades no baja del 70%, registrándose en algunos grupos-clase, hasta el 100% frente al promedio del 15% de sus compañeros.

- También arroja **porcentajes elevados la respuesta referida a "recibir comentarios/gestos incómodos sobre tu cuerpo"**, que ha experimentado casi la mitad de las chicas más jóvenes y el 56% de las más mayores.

- De la misma forma, parece que el **comportamiento afectivo-sexual sigue siendo objeto de valoración y juicio por parte de los iguales**, especialmente para las chicas, con promedios que superan el 20%, y con mayor incidencia entre las más jóvenes, que llegan a doblar este porcentaje.

- Aunque con una incidencia mucho menor, el test arroja cifras acerca de **acosos en el centro educativo**. Existe un promedio del 12% y el 7% para las chicas y chicos más jóvenes respectivamente y del 11% y 5% para el alumnado más mayor que se han "sentido acosadas/os sexualmente".

- Existe una excepción, en el caso del **acercamiento físico**, en general -"ser abrazada/o, pellizcado/a, besado/a por un/a compañera/o sin tu consentimiento"-, en el que los porcentajes son más parejos, decodificando los chicos más jóvenes este tipo de acercamientos no consentidos como acoso, más que sus compañeras (44% chicos frene al 26% chicas).

- Es interesante señalar que el hecho de **"desabrochar el sujetador en clase"** que ha experimentado desde el 16% de las alumnas más jóvenes al 36% de las más mayores, fue motivo de debate, pasando de quitarle importancia a darse cuenta de que no se trababa de ninguna broma admisible.

- Hay un aspecto que preocupa especialmente y pone en cifras un comportamiento del que el profesorado ha tenido noticias a través de sus alumnas o bien intuía: Un promedio del 28% de las alumnas de cursos superiores (frene al 11% de los chicos) que llega hasta un 34% en algunas clases, afirma haber experimentado presión para realizar alguna práctica sexual.

"Cuando ligas un poco pero después no te apetece te sientes un poco así y no dices que no para que no te llamen calientapollas"

ALUMNA, CÁDIZ, 4ª ESO

- Por último, como sucede con la población adulta cuando se le pregunta acerca de los **casos que conoce personalmente de víctimas de acoso y victimarios**, el alumnado conoce mayor número de víctimas, y, los chicos, en general menor número tanto de víctimas como sobre todo de victimarios.

Las reacciones del profesorado cuando se les presentaron los resultados del test realizado por su alumnado **fueron, en un primer momento, de asombro** y cierta negación por parte de alguno de ellas/os, que pasó a la indignación y la intensificación del sentimiento de intervenir para mejorar este panorama.

"Lo peor es la indefensión en la calle, no en el centro"

PROFESORA CÁDIZ.

"Algo habrá que hacer, pero esto nunca es visto por el profesorado. Todo esto se hace fuera de aquí o en momentos que no están con nosotros"

PROFESORA, GRAN CANARIA.

"Hoy en día hay que tener mucho cuidado porque todo puede ser acoso y hay chicas que lo utilizan muy a la ligera"

PROFESORA, CÁCERES.

"Este era mi grupo. Me espanta"

PROFESORA MADRID.

"Qué fuerte y qué pena!"

PROFESOR, CÁDIZ.

Siempre que se aborda con varones la temática del acoso se percibe una reacción por su parte de retracción, lo menos. El nivel de participación de los integrantes de los GM experimenta un descenso notorio y su lenguaje corporal denota incomodidad.

Como sucede, aunque en menor medida, con el alumnado, la toma de distancia –y conciencia, al mismo tiempo- con su propio género necesaria para avanzar en la reflexión es un proceso que demanda algo de tiempo y, sobre todo, formación.

En todo caso, los resultados del cuestionario y oír a sus compañeras, algunas relatando episodios desagradables, produjo empatía y añadió veracidad a la reflexión en cuanto a los propios privilegios, punto éste de los más complicados de abordar.

"Estos estudios no deberían ser necesarios, pero lo son"

ALUMNO, 3ºESO, CÁDIZ

"Ahora sí te reconozco que pueda haber alguna situación que no la consideremos acoso porque simplemente no las reconocamos como tal y pasen desapercibidas"

PROFESORA, CÁCERES.

"Tenemos un arranque y creo que vamos a seguir en esa línea. Tenemos una realidad, las encuestas arrojan una realidad y en este momento ya tenemos un punto de partida en lo que vamos a mejorar"

PROFESORA, GRAN CANARIA.

"Los resultados son muy indicativos. Sigue habiendo casos y hay que seguir trabajando aunque ellos digan que están cansados del tema"

PROFESORA, CÁDIZ.

Experimenta

1. Test ¿Se pasan? ¿Me pasa?
2. Ficha de observación de caso

1. Test ¿SE PASAN?, ¿ME PASA?

IINSTITUTO:

CURSO:

FECHA:

EDAD:

Soy chica

Soy chico

Intenta hacer memoria y contestar con sinceridad. ¡Recuerda que es un cuestionario anónimo!	SI	NO
¿Te has cambiado de acera por miedo a que una persona o grupo de otro sexo te dijera algo?		
¿Alguna vez has temido que te acosase, agrediera o violase alguien del sexo opuesto volviendo sólo/a a casa?		
¿Alguna vez te ha hecho sentir incómodo/a alguien del otro sexo en un transporte público?		
¿Te han insultado alguna vez tus compañeros/as de instituto o te han juzgado negativamente por ligar mucho?		
¿Alguna vez de has sentido acosada/o sexualmente en tu centro educativo?		
¿Te ha hecho comentarios algún compañero/a (que no sea tu pareja) sobre tu cuerpo o gestos/comentarios de contenido sexual incómodos?		
¿Te ha abrazado/besado/pellizcado/acercado demasiado a ti algún compañero/a de instituto sin tu consentimiento?		
Si eres chica, ¿te ha desabrochado algún compañero alguna vez el sujetador en clase o te ha levantado la falda, o alguna broma parecida? Si eres chico, ¿lo has hecho alguna vez?		
¿Conoces personalmente alguna chica/mujer que hay sido acosada/agredida sexualmente?		
¿Conoces personalmente algún chico/hombre que haya acosado/agredido sexualmente a alguien?		
¿Te has sentido alguna vez presionada/o para realizar alguna práctica sexual que no te apetecía pero que se supone que es "lo normal de ahora"?		

2. Ficha de observación de caso

PAUTAS PARA LA OBSERVACIÓN DEL SEXISMO EN EL AULA.

Observación directa

FICHA ANECDÓTICA

Alumna o alumno:

Curso:

Fecha:

Hora:

DESCRIPCIÓN DEL HECHO:

COMENTARIO:

54

5.4 En camino

De la reflexión al cambio

5.4 En camnino

De la reflexión al cambio

“yo creo que lo primero es tomar consciencia. Una vez tienes consciencia de que hay una desigualdad, te puedes plantear realizar cambios”

PROFESOR, GRAN CANARIA.

Las propuestas para el cambio completaban necesariamente el proceso de la IAP, toda vez que son resultado del auto-diagnóstico, la formación y la reflexión conjuntas, pero no lo terminan. Al cierre de este informe, los centros participantes continúan proponiendo, operativizando e imaginando nuevos escenarios para el cambio.

56

Desde los grupos motor se propusieron las siguientes líneas de acción, teniendo en cuenta las necesidades detectadas, que presentamos aquí categorizadas.

● NECESIDAD DETECTADA:

No existe un uso generalizado del lenguaje inclusivo.

PROPUESTAS:

Auditoría a los materiales /documentación interna/ cartelería/web.

Difusión de documento con reglas Básicas de uso inclusivo del lenguaje.

Diseño de acciones para su promoción en el currículum.

Solicitud de revisión del lenguaje en los documentos elaborados desde la DAT (Dirección de Área Territorial, Madrid Digital).

● NECESIDAD DETECTADA:

Ejercicio co-educativo desigual po parte del claustro.

PROPUESTAS:

Coordinación sistemática de los distintos planes del centro, donde poder trabajar de manera conjunta temas comunes.

Formación al profesorado.

Espacios de reflexión y encuentro.

● NECESIDAD DETECTADA:

Persistencia de actitudes/ conductas machistas y de acoso sexista y sexual.

PROPUESTAS:

Desarrollo de un Punto Violeta de denuncia y consulta.

Transformación Participativa de patios.

Fomentar en el patio juegos igualitarios/inclusivos.

Proyecto de Violencia de género y diversidad sexual desde 1º ESO.

Incluir en el Plan de Acción Tutorial el tema de género durante todo un trimestre.

Formar a alumnado para ser agentes de igualdad.

Más formación de Co-educación para las familias.

● NECESIDAD DETECTADA:

Invisibilización de las mujeres.

PROPUESTAS:

Material curricular más personalizado y actualizado.

Documento accesible de referentes femeninos para todas las áreas de conocimiento ESO.

Auditoría a los libros de texto y elección de las editoriales más coeducativas.

Realizar campañas en el centro educativo, más allá de los días de efemérides puntuales.

Promocionar la igualdad.

Desde exposiciones, debates, teatro, etc.

57

GUÍA ORIENTATIVA PARA COMPLETAR EL CUADRO DE ACTUACIÓN

Situación de partida: Hechos, escenarios, relaciones detectadas que pueden suponer frenos o trabas para hacer que tu centro sea co-educativo. Es la situación que queremos cambiar.

Actuaciones para mejorar: Actividades, iniciativas...propuestas durante los grupos en las sesiones, o fruto de la reflexión anterior o posterior... por parte de equipo directivo, orientación, profesorado... Éstas han de ser medibles y realistas. Se trata de avanzar, ¡no de frustrarnos!

Ámbito: entorno al que va dirigido o tendrá lugar la actuación. Puede ser uno o varios de los siguientes (u otros que consideréis).

- Centro: cuando la actuación se implementa a nivel centro y lo afecta en su totalidad.
- Grupo-clase: la medida se desarrollará desde cada uno de los grupos o en un grupo concreto.
- Patio: si los cambios o la acción afecta y/o se producen en este espacio.
- Exterior: la acción tendrá lugar fuera del centro, aunque lo afecte.
- Claustro: la propuesta implicará básicamente al profesorado.
- Cualquier otro ámbito en el que se pueda desarrollar la medida.

60

Responsables: Aquella/s persona/s que liderarán, impulsarán y harán seguimiento de la correcta evolución de la acción, así como de las acciones correctoras.

Calendarización: Plazos en los que se desarrollará la actuación.

Evaluación del logro: Creemos necesario establecer indicadores que nos ayuden a "ponernos metas" que podamos medir, ajustadas a nuestras posibilidades.

- Indicadores: pueden ser cuantitativos (por ejemplo, el 100% de la cartelería usa lenguaje inclusivo) o cualitativos (p.e. se ha difundido una guía básica de uso inclusivo del lenguaje...).
- Acciones correctoras: medidas que se pueden poner en marcha en caso de que las actuaciones no logren alcanzar los objetivos/indicadores establecidos o se detecten otro tipo de necesidades en el desarrollo de aquéllas.

61

5.5 Para ir terminando...

Concluir para seguir indagando

Una IAP no termina procesos, los abre. Tampoco ofrece respuestas cerradas, sino que abre otras muchas preguntas. No obstante, del proceso vivido con las personas y los centros participantes, podemos extraer las siguientes ideas principales y contextualizarlas en el marco teórico que inspiró este proyecto:

- Un **proceso de auto-diagnóstico eficaz** exige de las personas participantes **buenas dosis de autocrítica y apertura al cambio.** Ambas exigencias se han ido dando a lo largo del proceso, de forma inversamente proporcional a las posibles reticencias a ser interpeladas.

- El personal de estos centros rechaza de forma unánime las situaciones de discriminación o desigualdad de género, muestra preocupación por los casos de acosos sexistas y sexuales y posee una buena disposición para evitarlos, pero **no podemos decir que los centros educativos sean, en general, espacios co-educativos, en su conjunto: el modelo que se impone en la educación formal sigue siendo el androcéntrico.**

- El **re-conocimiento de los propios prejuicios y el análisis de su centro como espacio simbólico** para fomentar la igualdad, revisando los elementos del curriculum oculto, les lleva a descubrir que **las mujeres en el entorno educativo, como en la sociedad, siguen ocupando los márgenes:** como en los patios de sus centros, como en los libros de texto o los carteles de los pasillos.

- También el **feminismo**, a pesar de ser un hecho social e histórico relevante en los últimos siglos, sigue sin tratarse en las aulas, **ocupando un espacio casi clandestino.** El hecho de no interiorizarse, además, la perspectiva de género como una categoría más de análisis en las ciencias sociales, aboca el feminismo y la igualdad de género al terreno de lo opinático, cuando no lo es.

- Por otro lado, en el entorno educativo, como en la sociedad en general, **persiste aún la idea de que ciertos comportamientos pueden ser considerados "naturales" según el género, y son inevitables o no precisan intervención,** caso de la tendencia de los alumnos a reclamar más atención o alborotar más. De las chicas, se sigue esperando más actitud y aplicación.

- **De este trato diferencial inconsciente es consciente el alumnado.**

No es generalizable, pero en el ámbito educativo se siguen reproduciendo y **normalizando ciertos estereotipos sexistas, chistes, comentarios,** ante lo cual **el alumnado pide coherencia:** ¿Por qué asisten ellas y ellos repetidas veces a charlas sobre igualdad cuando una parte de su profesorado posee a veces menos perspectiva de género que quienes las reciben?

Más allá de la interiorización de esta perspectiva por parte de las y los educadores, **el propio sistema debería evolucionar** para facilitar los cambios, promoviendo tiempos y espacios conjuntos para la reflexión y la formación que, dentro del horario lectivo, no existen.

Estos espacios parecen más que necesarios en un momento en el que se está detectando una **reactivación de discursos machistas pretéritos,** con argumentos muy pobres pero muy populistas, y que hemos oído reproducir también a algunos alumnos, en relación, por ejemplo, al neoliberalismo sexual, la violencia de género o la reivindicación de la presencia de las mujeres invisibilizadas por la historia, a los que el **profesorado admite no estar siempre preparado para contra-argumentar.**

*"es libre de elegir..."
"esas cifras no son ciertas"
"la historia es así, no se puede cambiar"*

- **Parte de las consecuencias de la cultura machista que persiste, pues, fuera y dentro de los centros se concretan en las cifras que nos ofrecen el test cumplimentado por el alumnado** y que producen cierta sorpresa entre el profesorado: **La alta incidencia de las situaciones de miedo o ciertos acosos básicamente, entre las alumnas,** y que en parte suceden dentro de los centros educativos, tiene que servir como **acicate para seguir repensando la forma de abordar esta temática** con alumnado y profesorado.

Adoptar únicamente un modelo preventivo y no propiciatorio –en positivo– no parece que esté dando los resultados deseados. Por otro lado, las acciones puntuales llevadas a cabo con alumnado por agentes externos a la comunidad educativa, aunque muy necesarias, no son suficientes para un cambio profundo de cultura y actitudes en un medio plazo.

5.5 Para ir terminando...

Concluir para seguir indagando

- Los promedios que arroja dicho test en referencia a sentir presión para realizar alguna práctica sexual resultan además muy altos para personas de experiencia sexual de tan poco recorrido. **Las y los docentes suelen decodificar ciertos comportamientos desde su propia vivencia o parámetros** y desconoce los fenómenos psico-sociales que los provocan. Los referentes de las y los menores en estos temas han cambiado en la última década y sus educadores/as tendrían que conocerlos, para combatirlos.

- Por todo ello, como comentábamos más arriba, el **enfoque de la educación sexual centrado en la reducción de riesgos concretos no da respuestas estructurales**. Dichas respuestas, no pueden depender de cada Comunidad Autónoma, de cada centro educativo, docente o progenitor/a. No olvidemos que dentro de los Derechos sexuales y reproductivos del menor está el derecho a una información científica y solvente.

Las intervenciones más efectivas nos hablan del **fomento de los factores positivos** de las y los jóvenes y no simplemente de la reducción de riesgos. También exigen una **mirada atrás¹⁵ en el camino de la propia práctica educativa**.

- En conclusión, para que creencias y comportamientos discriminatorios puedan ser desterrados y ser sustituidos por relaciones saludables se ha de **fomentar una cultura de la igualdad y del buentrato**, siendo el entorno educativo, sin duda, uno privilegiado para ello, como espacio de igualdad en sí mismo.

64

¹⁵ Permitidme la alusión a la buena costumbre cuando se progresa en montaña, de mirar de vez en cuando hacia atrás, para tomar referencias de nuestra posición y tener más de una perspectiva.



Referencias Bibliográficas

65

- **Bienestar y Felicidad de la Juventud Española** (2017). Injuve.

- **Fina Sanz Ramón**. (2016). El buentrato como proyecto de vida .

- **Grañeras, M., Mañeru, A., Martín Sánchez, R., De La Torre, C., y Alcalde, A.** (2007).

La prevención de la violencia contra las Mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas. Revista de Educación, 342.

- **Subirats, Marina** (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE).

- **Tomé, Amparo** (2017). Estrategias para elaborar proyectos co-educativos en las escuelas. Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas.

- **Ruiz Repullo, Carmen** (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: Co-educar en los centros.

- **Tomé, Amparo y Xabier Rambla** (Ed.) (2001). Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela. Síntesis-UAB.

- **Pandora Mirabilia** (2011). La coeducación en la Escuela del siglo XXI. Ediciones de La Catarata, Madrid.



Anexos¹

7.1. ¿Podemos ayudarte? Preguntas con respuesta.

7.2. ¿Podemos proponerte? La otra historia

¹ Incluidos e la versión digital del informe: <https://ligaeducacion.org/investigaciones/>

7.1 ¿Podemos ayudarte?

Preguntas con respuesta

Durante las sesiones con el grupo motor, las personas participantes plantearon una serie de cuestiones que fueron atendidas y que transcribimos aquí de forma literal. Hacerlo así supone un valor añadido a la respuesta, puesto la misma formulación de la pregunta ofrece una oportunidad para analizar qué factores están influyendo en nuestra visión de las cosas y que condiciona la intervención.

Las **cuestiones** están **agrupadas en diversos temas junto con las respuestas** elaboradas por el equipo y los **recursos para ampliar información**.

7.1 ¿Podemos ayudarte?

Preguntas con respuestas

Coeducación y asignatura

Educación Física

CONSULTA 1

¿Cómo podemos hacer que los chicos no asocien la gimnasia rítmica con el deporte femenino, y las chicas igual con el fútbol?

SUGERENCIA 1

Como ocurre con las profesiones, es habitual que las chicas y chicos con quienes trabajamos atribuyan unas actividades deportivas a uno u otro género de manera errónea. Para trabajar esto con tu alumnado, **el primer paso que debes dar es entender el porqué de esta forma de pensamiento, de esta asociación errónea.**

Por qué ocurre esto:

Generalmente, que una actividad se asigne a un sexo u otro viene condicionado por dos circunstancias:

Motivo 1 - Puede ser que hayan realizado una asignación de estereotipos o roles de género. Esto es, se atribuyen unas características, nada genéricas ni reales a un sexo (fortaleza, debilidad, resistencia, flexibilidad, competitividad,...) y se catalogan las actividades que se pueden desarrollar teniendo en cuenta estas cualidades. De este modo, si a los chicos se les asignan cualidades o características que tienen que ver que con una mayor musculatura, fuerza, pero también, competitividad, agresividad, etc., tenderán a masculinizar aquellas actividades deportivas que exigen estas competencias: fútbol, lucha, beisbol,... A las mujeres, sin embargo, se las describe desde un prisma más relacionado con el cuidado, la estética, la sumisión,... por lo que las actividades deportivas que se les atribuyen están relacionadas con estas características: gimnasia rítmica, natación sincronizada,...

Motivo 2 - Desconocimiento de figuras femeninas o masculinas en determinadas distintas disciplinas deportivas. Actualmente cualquier persona puede practicar cualquier disciplina deportiva, pero históricamente no ha sido así, produciéndose una masculinización del deporte. La mujer ha tenido que ir conquistando poco a poco cada una de estas actividades, no sin dificultades y sin experimentar el rechazo social e incluso institucional. Si la información que tienen las chicas y chicos de hoy es sesgada sobre la mujer en el mundo del deporte, o del hombre en según qué disciplinas, resulta fácil que realicen este tipo de asignaciones erróneas. La falta de referentes femeninos o masculinos en alguna disciplina o actividad (deportiva o de la índole que sea) favorece la masculinización o feminización de dicha actividad que puede parecer exclusiva de uno u otro sexo.

Cómo abordarlo:

En el primer caso, resulta evidente que nuestra labor como docentes debería pasar por romper con los estereotipos y roles de género erróneos. No se trata de dar una charla porque ya sabemos que en la adolescencia se aprende experimentando, más que escuchando. En todo caso, se podría establecer un **debate** sobre qué características o cualidades son necesarias para realizar deporte hasta que ellas y ellos se den cuenta de que ninguna actividad deportiva es exclusiva de uno u otro sexo: halterofilia, natación, voleibol, esgrima, patinaje, waterpolo, ciclismo,... Pero debemos tener en cuenta que la mediación en el debate resulta esencial para que éste sea enriquecedor y pueda derivar hacia las conclusiones que deseamos. Si optas por esta estrategia, recopila material que puedas ir incluyendo en el debate: vídeos de mujeres practicando deportes históricamente masculinizados, información sobre equipos masculinos de actividades deportivas feminizadas, por ejemplo. Te invitamos además a que les invites a posicionarse desde el principio del debate y, cuando veas que tienen sus teorías

elaboradas y que las defienden con muchos argumentos, les hagas cambiarse y defender la postura contraria. Esta actividad les hace experimentar y ahondar en aspectos y conceptos que no se habían planteado anteriormente, favorece la empatía y les ayuda a afianzar o descubrir nuevas formas de pensamiento.

A pesar de que un debate puede resultar muy recurrente, debemos ser conscientes de que es una tarea puntual, excepcional, que, si bien favorece la reflexión, corre el riesgo de quedarse en una actividad puntual con una escasa capacidad de generalización al resto de actividades y días. Por ello, nuestra siguiente propuesta es invitar al alumnado a experimentar personalmente esta igualdad y la universalización del deporte. Si lo que queremos es que el alumnado consiga entender que para realizar una actividad no es necesario tener unas características específicas, y mucho menos, que éstas puedan ser exclusivas de uno u otro sexo, también en el aula se deberá experimentar esta igualdad. Para ello, te proponemos que realices las siguientes actividades:

1.- Invita por igual a chicas y chicos a realizar los distintos ejercicios y actividades que incluyas en tu programación. Si a la hora de explicar una actividad establecemos escalas diferentes para chicas o chicos, estaremos constatando esas erróneas diferencias entre un sexo y otro, estableciendo una superioridad (física) de un sexo con respecto al otro.

2.- Realiza una evaluación individual, no por sexos. Esto es, ten en cuenta las características personales de cada alumna y alumno para establecer los criterios de evaluación y que ellas y ellos conozcan y sepan que no es una cuestión de sexo sino de individuación. De este modo, no se les exige más o menos por ser chico o chica, sino por tener unas u otras características. Cuando las **evaluaciones están centradas en el proceso y no en el resultado** y son evaluaciones cualitativas centradas en el progreso individual de cada alumna y alumno, realizar una generalización es mucho más difícil.

Para el segundo caso, proponemos el **descubrimiento de figuras femeninas destacables en las distintas disciplinas deportivas, también de las masculinas en otras que hasta ahora se han asociado erróneamente y con exclusividad a las mujeres.** Dale a conocer nombres de deportistas (hombres y mujeres) y de equipos femeninos o masculinos opuestos a los tradicionalmente conocidos: equipos de fútbol femeninos, gimnastas y equipos de gimnasia rítmica masculinos... Facilito este enlace en el que se habla del origen de la gimnasia rítmica femenina y la existencia de la gimnasia rítmica masculina.

[Historia y evolución gimnasia rítmica masculina](#) 

Y además...

Fomentar la igualdad de género y prevenir la violencia de género en adolescentes es una tarea que requiere constancia y compromiso. Por ello, hay algunas estrategias que puedes tener en cuenta e incluir en tu programación que fomentan el buen trato, si se realizan de una manera constante y consciente. Las estrategias que te proponemos son las propias de la coeducación en educación física.

- Planifica **juegos y metodologías cooperativas y no competitivas**,
- Ten en cuenta la **equitatividad en los equipos**, igualdad en la participación y configuración de equipos o grupos de trabajo. Fomenta la realización de grupos y equipos mixtos, con una participación igualitaria.
- **Disociación de ideas erróneas relacionadas con el deporte:** ni es para que los chicos puedan fortalecer, ni es para embellecer o mantener la figura en el caso de las chicas. Asociarlo más bien a cuestiones de salud y de hábitos de vida saludable, y no de belleza o fortaleza.
- **Vigilar la distribución del espacio.** No dejar que sea el alumnado quien arbitrariamente decida y realice esta distribución.

7.1 ¿Podemos ayudarte?

Preguntas con respuestas

Educación Física

CONSULTA 2

¿Cómo incito a las chicas a hacer deporte?
¿Cómo puede ser de forma co-educativa?

SUGERENCIA 2

Por qué ocurre esto:

Antes de responder a esta pregunta, entendemos que se ha preguntado a las chicas, a todas y cada una de ellas, si quieren hacer deporte y los motivos por los que no desean hacerlo. El simple hecho, por nuestra parte, de insinuar o tratar de manera global lo que puede ser una cuestión personal e individual en cada una de ellas, podría constituir una discriminación por nuestra parte al considerar que, por el simple hecho de ser mujeres, no quieren hacer deporte. Por tanto, **invitamos en primer lugar a, si no se ha hecho, preguntar a cada una de las chicas que no quieran hacer deporte el motivo que las lleva a rechazar esta actividad.** Esto nos dará las pistas sobre cómo poder abordarlo puesto que sabremos exactamente por qué ocurre.

Pensemos en una sola chica que no quisiera hacer deporte y entendamos que quedan descartados los motivos relacionados con dificultades físicas o personales, o propias de la etapa evolutiva en la que están (adolescencia), como el miedo al ridículo o la no aceptación de los cambios físicos y corporales.

Motivo 1 - «No es una actividad de chicas.». Puede ocurrir que una chica no quiera realizar una actividad porque considere que ésta es contraria a lo que se espera de ella según su género. En alguna ocasión, cuando un chico o una chica realiza una actividad distinta a la que se espera según su género, puede provocar el rechazo por parte de sus compañeros y compañeras. Es decir, el motivo puede ser el miedo a que se las masculinice, en el caso de las chicas, pero también a que se les feminice, a los chicos.

Motivo 2 - «Me aburre hacer deporte.». Puede ocurrir que las chicas no disfruten haciendo deporte porque carecen de este hábito desde pequeñas, al no tener experiencias positivas relacionadas con el deporte. Si no ha habido una estimulación desde la familia o el entorno más cercano hacia la práctica de actividades deportivas, es probable que estas adolescentes no hayan descubierto el bienestar relacionado con el deporte.

Motivo 3 - «Esta actividad es para fortalecer.» Tradicionalmente se ha aconsejado a las chicas hacer deporte asociando esta actividad al logro de objetivos que elevaban la femineidad (belleza y estética). Esta práctica cosifica a las mujeres puesto que detrás de esta idea subyace la de que la mujer ha de mostrar un lado bello, agradable... para los hombres, como si de un trofeo u objeto de exposición o exhibición se tratase. El deporte, así, ha estado históricamente relacionado con el sufrimiento para las mujeres y no con el disfrute, como en el caso de los hombres y de ahí el rechazo que pueden sentir algunas mujeres hacia la práctica de actividades deportivas.

Motivo 4 - «Solo los mejores ganan.» Relacionado con ideas de competitividad. Frente a los chicos, ellas se viven como perdedoras: se ven más débiles, lentas,... Con lo cual se genera una constante frustración en ellas que alienta su desencanto con esta actividad en la que nunca experimentan el éxito.

Cómo abordarlo:

Para conocer cómo abordar la primera cuestión que se plantea en este caso, te invitamos a leer la respuesta a la Sugerencia 1 de este mismo documento que hace referencia a cómo acabar con los roles y estereotipos de género equivocados, asociados a una actividad deportiva.

Si no ha habido nunca un acercamiento a la actividad deportiva de manera placentera, si no han existido hábitos deportivos desde la familia o el entorno más cercano, nos encontramos con adolescentes poco o nada experimentadas en la experiencia del movimiento. Por tanto, en este caso (motivo 2) desde esta asignatura se deberá favorecer esta relación positiva entre adolescente y deporte, motivando, premiando, reforzando cualquier actividad que realice, ayudándole a ver las ventajas y los avances que realiza, por pequeños que sean y minimizando las posibles experiencias negativas que puedan surgir. Será fundamental ayudar a la adolescente a marcarse pequeños objetivos alcanzables, comenzar de manera secuencial esta relación y contacto con la actividad deportiva, de manera que poco a poco vaya observando avances y estableciendo una relación positiva entre la actividad positiva y su propio desarrollo.

En el caso de la tercera posible casuística de este caso que planteas, relacionada con los objetivos asociados a la actividad deportiva, lo más razonable puede ser explicar, como docentes, para qué sirve nuestra asignatura. De por sí es difícil explicar a las y los adolescentes la finalidad de una asignatura porque lo más normal es que se pregunten y "nos" pregunten «¿para qué quiero yo estudiar esto?» Aún así, es nuestra labor intentar motivarles y para ello han de entender, o mejor dicho, no malentender cuál es la finalidad de una asignatura. Si conseguimos que crean que hacer deporte no es ni para estar más fuertes, ni para estar más "bellas", sino que es una cuestión de salud, y que ésta es universal para todas las personas, resulta más fácil imaginar que puedan tener algo más de motivación por hacer deporte. Para ello, por supuesto, se ha de invitar por igual a chicas y chicos a realizar todas las actividades y ejercicios. Es importante, además, que las chicas y chicos recuperen la idea del deporte como actividad de disfrute y no de sufrimiento.

El último motivo se extingue si conseguimos acabar con la competitividad entre chicas y chicos y fomentando las probabilidades de éxito del alumnado en general, independientemente del sexo. Esto se consigue centrando la evaluación en el proceso y no en el resultado. Si se personalizan los objetivos a lograr, cualquier persona puede conseguir resultados óptimos independientemente de los obtenidos por sus compañeras o compañeros de clase. Si chicas y chicos llegan a experimentar que en Educación Física se va a evaluar su proceso y no su resultado, aprende a valorarlo también en sus compañeras y compañeros. De este modo, no hay chicas o chicos potencialmente superiores al resto y se evita la discriminación entre el alumnado.

Relacionado con esto, os facilitamos este enlace que trata sobre la corporeidad del deporte y que explica cómo el patriarcado ha condicionado la práctica de actividades deportivas por parte de las mujeres.

[Deporte y feminismo: una relación difícil](#)

En general, trabajar la igualdad de género desde y en la asignatura de Educación Física conlleva tomar una serie de medidas, todas ellas dirigidas a hacer las aulas más coeducativas. No es una cuestión o labor de un día, pero no es ni mucho menos inalcanzable. Invitamos a profundizar sobre esto en los siguientes enlaces para conseguir asignaturas, aulas y centros coeducativos.

[La coeducación también traspasa la educación física](#)

[Coeducación en Educación Física](#)

[La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes](#)

[El profesorado de Educación Física como agente en la coeducación: actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela](#)

[Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas](#)

7.1 ¿Podemos ayudarte?

Preguntas con respuestas

Coeducación y asignatura

Matemáticas

CONSULTA 1

La coeducación en Matemáticas, ¿solo en los enunciados de los problemas?

SUGERENCIA 1

La **coeducación** se definió en 1987 como un “**proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados**”. La paridad en la aparición de mujeres en los enunciados por supuesto que es una medida coeducativa, pero no es la única. Sería genial para acabar con la idea de que “lo que no se nombra no existe”, pero no puede reducirse a los enunciados de los problemas. Como en otras asignaturas, hay otros aspectos a tener en cuenta para hacer las aulas y las asignaturas coeducativas:

- **Realización de grupos colaborativos:** dado que no fomentan la competitividad, promueven la investigación en grupos equitativos, cuidando que la participación sea igualitaria.
- **Lenguaje inclusivo,** siempre.
- **Atención igualitaria a las demandas de chicas y chicos.**
- **Evitar comentarios sexistas o sesgados sobre las cualidades (irreales) de chicos y chicas con respecto a la asignatura.**
- **Visión espacial de la clase:** ¿dónde se sitúan las chicas? ¿dónde los chicos?

Además, te invitamos a echar un vistazo a este documento, donde analiza cada una de las ramas de las matemáticas y cómo se pueden abordar de manera coeducativa, y por qué.

[Coeducar desde, por y para las matemáticas](#)

o este otro, más amplio aún, donde ahonda además en las razones de esta discriminación histórica:

[Coeducación en la clase de Matemáticas de Secundaria](#)

En este tercer documento elaborado por el CSIF proponen resaltar las figuras femeninas en el ámbito científico como medio de visibilizar la aportación de las mujeres en esta rama del conocimiento.

[Coeducar desde las matemáticas](#)

[Coeducación en la clase de matemáticas de secundaria](#)

[Documento elaborado por el CSIF: Coeducar desde las matemáticas](#)

Lenguas extranjeras

CONSULTA 1

¿Cómo explicar las traducciones de palabras que en inglés no llevan género y en español llevan masculino o femenino?

SUGERENCIA 1

En la siguiente web encontrarás un artículo en el que se realiza una breve exposición de todos aquellos idiomas en los que no hay distinción de género.

[El mundo de los idiomas libres de género: donde las palabras no giran alrededor del hombre o la mujer](#)

En este otro artículo resaltan la peculiaridad de que, en inglés, en el ámbito de las ciencias comienzan a utilizar el femenino como genérico. Es decir, también en este idioma, aunque no haya diferenciación tal cual, «el uso de los pronombres genéricos ha sido materia de debate en la comunidad angloparlante desde hace años». Incluso hay dos corrientes: una, que utiliza el plural para determinar el genérico, y otra que utiliza el femenino. También señala que incluso en esta lengua existe una “brecha de género en los pronombres”. Incluso menciona una tercera forma de lenguaje inclusivo que es utilizar s/he o han, que englobaría a las dos.

[El inglés y la ciencia se suman al lenguaje inclusivo de género](#)

Facilitamos estos dos artículos para sugerir que antes de establecer ningún tipo de “norma” o “pauta” a la hora de traducir palabras de un idioma, resultaría muy enriquecedor dar a conocer al alumnado las peculiaridades de algunos idiomas en cuanto a la existencia de diferenciación en relación al género, y el modo en que se han establecido distintas propuestas para solventar estas diferencias.

Una vez tratada esta primera cuestión, pasamos a exponer nuestra propuesta para dar respuesta a la cuestión que nos aborda:

Propuesta 1. Acuerda con el alumnado la fórmula metodológica que se va a llevar a cabo. Si han entendido e interiorizado la importancia de la utilización del lenguaje inclusivo no sexista, puede resultar muy beneficioso en cuanto a su implicación y compromiso, que sea éste quien proponga el método a utilizar para traducir los textos o las palabras. Se puede establecer una fórmula con una temporalidad determinada (semanalmente, trimestralmente) o establecer una única fórmula para todo el curso.

Propuesta 2. Si no salieran propuestas por parte del alumnado o hubiera ausencia en la intención de utilizar un lenguaje inclusivo, puedes proponer tú la fórmula a seguir, teniendo en cuenta las que existen. Te facilito el siguiente enlace en el que vienen explicadas las distintas fórmulas que se pueden utilizar:

[Cinco maneras de hacer un buen uso del lenguaje inclusivo](#)

Te facilito este otro enlace de un experimento interesante que se realizó para traducir del inglés un texto de ciencia ficción utilizando el género neutro. Es interesante ver las distintas fórmulas que utilizan así como el análisis que realizan sobre si la utilización de esta fórmula al traducir cambiaba semánticamente o no el texto.

[Traducción experimental con lenguaje inclusivo de «Genderbending at the Madhattered», de Kameron Hurley](#)

7.1 ¿Podemos ayudarte?

Preguntas con respuestas

Formación Profesional: Módulo de Imagen Personal

CONSULTA 1

En el módulo de Peinados y Recogidos (enfocado a la peluquería de señoras) tengo una mayoría de alumnas pero también tengo varios alumnos y cuando organizo actividades por parejas, me veo con la dificultad de que a quien le toca con un chico no puede realizar el trabajo al completo porque evidentemente falta largura de pelo. Lo que hago al respecto es rotar las parejas, pero: ¿podrías darme alguna otra estrategia o técnica para estas situaciones?

SUGERENCIA 1

Por qué ocurre esto:

Antes de contestar a esta cuestión, hay que pararse a pensar en por qué ocurre que en el alumnado matriculado en el Ciclo Formativo de IMAGEN PERSONAL haya una escasa representatividad masculina. La estética constituye una profesión históricamente feminizada, que ha hecho pensar a muchas personas (por igual mujeres u hombres) que no era una profesión de chicos. Este hecho ha condicionado la elección de esta profesión por parte de muchos hombres que no querían soportar comentarios o actos discriminatorios por el hecho de querer desempeñar un puesto relacionado con el cuidado personal o la estética, y no con el mandato o la fuerza (que sería más propio de profesiones masculinizadas) Y esto ha provocado la frustración y el desencanto en muchas personas que han visto sus itinerarios profesionales truncados por ser incapaces de transgredir la norma socialmente establecida con respecto a las expectativas de género. Contar con varios alumnos en Ciclos Formativos de Imagen Personal, es un indicador de los logros que la defensa de la igualdad entre mujeres y hombres está consiguiendo tímidamente.

Cómo abordarlo:

Antes de hacer alguna sugerencia sobre cómo abordar esta situación que planteas, me gustaría que analizáramos esta situación.

La realidad es que hay dos chicos matriculados en una clase en la que se dan peinados y recogidos; que para ello se pide al alumnado que se sitúe por parejas y hagan intercaladamente de modelos y de profesionales; y que hay dos personas en el aula que tienen pelo corto y con quienes resulta complicado realizar esta actividad. He querido especificar "dos personas" porque creo que debemos entender que la dificultad no viene dada porque son dos hombres, sino porque tienen el pelo corto. Es decir, me gustaría que el planteamiento del tema en cuestión se realizara sin tener en cuenta el sexo de estas personas dado que llevar el pelo corto no es una característica exclusiva y general de los hombres (los hay con pelo largo, media melena, rastas,...) sino que puede ser una característica de cualquier mujer (las hay con el pelo corto, rapado, media melena, rastas, con poco pelo...) Una profesión que lucha por dejar de ser feminizada, debe además trabajar por romper con los estereotipos de género que determinan que las chicas tienen el pelo largo y los chicos "evidentemente" lo tienen corto. Nos invito a que, como docentes, nos hagamos la pregunta sin tener en cuenta que son chicos quienes llevan el pelo corto. Es decir, invito a que elaboremos el enunciado de esta otra manera:

En el módulo de Peinados y Recogidos (enfocado a la peluquería de señoras) tengo varias alumnas y alumnos con el pelo corto y cuando organizo actividades por parejas, me veo con la dificultad de que a quien le toca con una de ellas o ellos no puede realizar el trabajo al completo porque evidentemente falta largura de pelo [...]

Planteado de esta manera, la dificultad no tiene que ver con ser un chico o una chica sino con la decisión personal de llevar el pelo de una u otra manera. Partiendo de esta realidad, ¿cómo abordáramos la cuestión a la hora de realizar este módulo? El hecho de tener el pelo corto hace que una actividad no se pueda desarrollar de la misma manera que con el resto del alumnado. Implica una adaptación de la actividad por nuestra parte para favorecer la igualdad de oportunidades en el alumnado a la hora de desarrollar unas competencias o destrezas. Sin atribuir la dificultad al hecho de ser un chico o una chica, nuestra labor pasaría por, como muy bien has hecho, proponer variaciones o estrategias que no supongan una desventaja para ninguna alumna o alumno, como, por ejemplo, rotar las parejas. Sería bueno que, además, evitáramos comentarios que asocien esta peculiaridad al hecho de ser un chico para evitar que el alumnado asocie esta dificultad a una cuestión de género, cuando como hemos visto tiene más que ver con una cuestión práctica. Otras alternativas que podrían barajarse serían:

- inclusión de alumnado de otros cursos que de forma voluntaria quisiera participar como modelos en estas clases,
- utilización de maniqués de cabeza para prácticas de peluquería.

Coeducación y Espacios simbólicos

El recreo

CONSULTA 1

¿Cómo hacer un recreo inclusivo?

SUGERENCIA 1

Antes de abordar esta cuestión, conviene que nos detengamos a repasar estos dos conceptos: recreo e inclusión: qué son, qué implican, etc.

Pellegrini y Smith (1993) definen **recreo** como un **rato de descanso** para el alumnado, típicamente fuera del edificio. A diferencia del resto de jornada lectiva, el recreo es un tiempo en el que el alumnado goza de **libertad para escoger qué hacer y con quién**. Por su parte, Humberto Gómez (1995; citado por Pérez y Collazos, 2007) afirma que el recreo es un lapso de tiempo en el cual los escolares realizan espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propias que, aconseja, merecen una especial atención por parte del profesorado.

Inclusión es una postura que considera que "todas las personas somos diferentes" e invita a valorar la diversidad humana, fortaleciendo la aceptación de todas las personas con sus peculiaridades. (Adirón, 2005, p.1) El recreo ha de ser inclusivo porque, de otro modo, el modelo social que se está mostrando al alumnado no responde a los valores democráticos y ciudadanos que se pretenden transmitir desde los propios centros y que constituyen la base de la formación integral del alumnado.

Las instalaciones dedicadas al recreo vienen reguladas por Real Decreto² en el que se contempla la existencia de "un patio de recreo, parcialmente cubierto, susceptible de ser utilizado como pista polideportiva, con una superficie adecuada al número de puestos escolares

² Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen requisitos mínimos de los centros que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria

7.1 ¿Podemos ayudarte?

Preguntas con respuestas

El recreo

que en ningún caso será inferior a 900 metros cuadrados y con horario de utilización diferenciado en el caso de que se escolaricen alumnos de otras etapas educativas". La realidad que nos encontramos es que la cancha de fútbol suele ocupar el espacio central del patio de los centros de educación secundaria, limitando la posibilidad de llevar a cabo otros juegos o realizar otro tipo de actividades. No es habitual encontrar otros elementos en los centros distintos a las porterías o canastas de baloncesto. Nos referimos a elementos como mesas de ping-pong, fuentes, espacios verdes, muros para grafitear, pistas de skate,... Tampoco se contempla la inversión en material deportivo distinto al de fútbol o baloncesto (en ocasiones, ni siquiera éste y lo traen los alumnos (en masculino) al centro, fomentando además el rol dominador que ostenta el dueño del balón) El uso desigual del espacio del patio favorece situaciones de discriminación en el alumnado por cuestión de género, de diversidad funcional o cultural. **El patio escolar, sin un trabajo previo por parte del profesorado, tiende a ser un espacio sexista, excluyente.**

Ahora bien, la cuestión que tratamos aquí es ¿cómo se puede utilizar este espacio para educar en la inclusión cuando el alumnado necesita usar este espacio de manera autónoma y libre? ¿Cómo es posible trabajar dinámicas en un espacio caracterizado por la libertad de elección? La respuesta a esta cuestión es una: **PARTICIPACIÓN.**

No hay duda de que la participación en la toma de decisiones hace que las personas se impliquen más en un proyecto. La solución al problema observado en los patios de secundaria no puede pasar por prohibir ni por obligar. Todo lo contrario, nuestra intervención ha de ser de concienciación y participación. Es decir, solo si son ellas y ellos quienes pueden sugerir propuestas, estaremos más cerca de transformar esta realidad que, como docentes, nos preocupa. Es una invitación a rediseñar espacios pensados por y para ellas y ellos, siendo las y los adolescentes protagonistas en todos los momentos del proyecto: diseño, puesta en marcha y evaluación. La participación protagónica del alumnado es la única que puede darnos garantías en su realización.

Por lo tanto, nuestra propuesta para conseguir patios más inclusivos, basados en la participación protagónica del alumnado, pasaría por las siguientes acciones:

Diagnóstico participativo.

- Si el alumnado participa en el auto-diagnóstico de necesidades y preferencias, la transformación será más efectiva y eficaz. Podemos llevarlo a cabo a través de un sencillo cuestionario on line, haciendo accesible su enlace a la comunidad educativa.
- El modelo que se propone a continuación se elaboró para uno de los IES participantes, a través de GoogleForms: [El patio de mi insti](#) 

Jornadas de sensibilización sobre inclusión en los recreos.

- En las que se trabaje el concepto de inclusión: diversidad de género, sexual, cultural, funcional, religiosa, etc,... Es importante dar a conocer para concienciar.

Análisis de la realidad desde una perspectiva inclusiva:

- Observación de los espacios en los que se produce discriminación, centrando la atención en el patio. Para ello proponemos que se trabaje desde el análisis de fotografías que el propio profesorado realice al alumnado durante el recreo y en las que se vea reflejado el uso desigual del espacio por unos grupos y otros.
- Análisis de la necesidad de realizar un uso más justo y democrático de los espacios del patio.

Plan de Acción

- Participación protagónica del alumnado en la elaboración conjunta de propuestas para un uso igualitario del patio. Es muy importante que sea el alumnado quien haga las propuestas porque, recordemos, queremos fomentar su implicación. El modo que se nos ocurre es el siguiente:

Concurso de proyectos inclusivos para el uso del patio.

En el que puedan participar por aulas, cursos o grupos y que se someterán a votación teniendo en cuenta que el más votado será el que deberá llevarse a cabo de manera igualitaria por todo el alumnado.

Estos proyectos deberán estar elaborados desde una perspectiva de igualdad, garantizando la equitatividad y oportunidad de participación de todo el alumnado en cualquier actividad, independientemente de sus características personales.

Para su correcto desarrollo, se podría constituir un grupo de agentes de igualdad, compuesto por alumnado y profesorado de distintos cursos que supervise el desarrollo del programa y el cumplimiento de las normas establecidas de manera conjunta.

Debemos entender que el alumnado lleva muchos años y muchas generaciones repitiendo un mismo modelo de actuación en el patio y reproduciendo estereotipos de género con juegos sexistas y que cuando se les invite a pensar de otra manera la realidad, no encuentren inspiración. A continuación os dejamos una batería de ideas sobre las que ellas y ellos podrían inspirarse para elaborar sus propuestas.

- **Actividades deportivas, lúdicas, intelectuales, artísticas,... dirigidas por un/a experto/a.** Un/a alumno/a con destrezas o conocimientos en alguna rama del deporte, arte, etc. y que instruya o adentre a sus compañeros/as en esta disciplina que domina, como por ejemplo: baile, música, manualidades, periódico,...
- **Nuevas formas de diseñar y utilizar el patio:** utilizar los elementos que hay en él para realizar parkour o street workout; elaboración de rampas de skate para el recreo; dedicar un muro para grafitear;...
- **Utilización de espacios interiores para actividades:** el gimnasio para realizar coreografías de baile; sala de música para realizar grabaciones musicales (interpretación musical y canto); sala de informática para realizar un blog del instituto, o un periódico digital;...

Para garantizar que estamos acercándonos a nuestro objetivo (recreos inclusivos) las actividades deberían reunir las siguientes características:

- Todas las actividades han de ser propuestas por el alumnado. Se puede sugerir, pero han de ser ellas y ellos quienes finalmente decidan pues de lo contrario no estaríamos fomentando la participación protagónica, sino manipulando y dirigiendo.
- Deben contemplar alguna medida que garantice la igualdad: paridad en la composición de los grupos, en la realización de las actividades propuestas para el recreo, etc.
- Actividades que no respondan a estereotipos de género: de nada vale que nos proponamos otras actividades o juegos y se constituyan igualmente diferencias en cuanto a género (actividades para chicas y actividades para chicos).

Por último, es fundamental que el profesorado se implique en el desarrollo del proyecto y se comprometa a orientar y acompañar al alumnado para seleccionar y elaborar propuestas viables y realistas.

7.1 ¿Podemos ayudarte?

Preguntas con respuestas

Coeducación y Normas escolares

Normas de vestimenta

CONSULTA 1

¿Puedo decirle a una alumna cómo tiene que vestir?

SUGERENCIA 1

Que se le diga a una alumna y no a un alumno cómo debe vestir y que incluso se adopte una medida punitiva (expulsión o castigo) es en sí un gesto de discriminación por cuestión de género. ¿Acaso los hombres pueden elegir el modo en que visten y las mujeres no? **¿Sólo la ropa femenina despierta el interés, provoca, promueve interpretaciones, etc.?**

El feminismo es la lucha por conseguir que mujeres y hombres reciban el mismo trato, tengan los mismos derechos y la misma capacidad de decisión sobre sus vidas. Pues bien, cuando decimos a una mujer cómo vestirse, siempre y cuando no estemos hablando del incumplimiento de una norma inherente del centro educativo (por una cuestión ideológica, por ejemplo) se incurre en un acto discriminatorio. Es, en el fondo, como si quisiéramos aclarar a la mujer que vestir de una determinada manera, enseñar o insinuar una parte determinada de su cuerpo, da permiso al hombre para responder a instintos profundos y prehistóricos, animales, que podrían provocar una reacción inminente (en el caso de ser incapaz de controlarlos) o tener que realizar un tremendo esfuerzo por controlarlos, desoyendo sus propios instintos e impulsos, cuan héroes.

El feminismo es la lucha por conseguir que la mujer goce de libertad de elección y pueda tomar decisiones por su cuenta, valorando las consecuencias, respondiendo a sus propios valores, gustos, identidades, etc., y no a expectativas o coacciones de otras personas. **La forma de vestir es, más en la adolescencia, una manifestación de la identidad personal y de género.** No debemos, como profesionales responsables de su desarrollo integral, coartar o poner límites a esta forma de expresión. Por otra parte, las distintas formas de vestir que vemos en los centros son una demostración de la diversidad de los mismos y de la creatividad de las y los adolescentes. Esta diversidad en sí una riqueza cultural, social y educativa.

Es un debate, incluso un conflicto, que está apareciendo en muchos centros educativos y que enfrenta al alumnado (y sus familias) y al profesorado. Pero cuyo tratamiento es distinto dependiendo del tipo de centros en el que aparezca el conflicto:

- En el caso de **centros de carácter privado**, la norma sobre el modo en que han de vestir (generalmente con uniforme no igualitario ya que establece una forma de vestir diferenciada para chicos y para chicas) viene contemplada en el Reglamento de Régimen Interior y las familias, al inscribir a sus hijas o hijos en los centros, manifiestan su conformidad y se comprometen a cumplirla. Por eso, las quejas que puedan aparecer en este tipo de centros por parte de las familias o del propio alumnado en cuanto a sanciones o llamadas de atención por el modo de vestir, en ocasiones no llegan a proliferar.
- Cuando son **centros de carácter público**, sí pueden llegar a proliferar ocupando un espacio y tiempo en los medios de comunicación y RR.SS. y enfrentando al sector feminista, al profesorado, al alumnado y a las familias. ¿Por qué ocurre esto? Pues porque ni la Consejería de Educación, ni en las distintas leyes de educación que ha habido hasta ahora se ha contemplado alguna disposición relativa al modo en que debe/puede ir vestido el alumnado, por lo que se deja en manos del centro educativo esta decisión. Algunos centros públicos sí lo hacen, cuando

sobre todo se trata de instaurar como norma el uso de uniformes (generalmente igualitarios, sin variación entre chicos y chicas) En este caso, igual que ocurre con los privados o concertados, si alguna alumna o algún alumno incumple la norma recibe la sanción que el propio reglamento estipula. Y tampoco hay debate. Pero si la norma no está contemplada en el Reglamento de Régimen Interior, lo cual suele ocurrir en la mayoría de centros públicos, y algún profesor o profesora llama la atención a una alumna por el modo en que va vestida, saltan todas las alarmas porque efectivamente y ateniéndonos al reglamento, la alumna no está quebrantando lo establecido... Y saltan porque, paradójicamente, es a una alumna a quien se le llama la atención; porque se le llama sobre una norma no establecida; y porque en sí no constituye ninguna conducta que genere o pueda generar problemas de convivencia, sino que se basan en la interpretación que alguien (el profesor o la profesora que realiza la amonestación) realiza de manera subjetiva y con un sesgo sexista: puede distraer al alumnado, al profesorado,...

El debate aquí no está en si una profesora o un profesor puede llamar la atención a un/a alumno/a por el modo en que vista. Si no está contemplado en el Reglamento de Régimen Interior, no debería poder hacerlo. El debate está en saber cuáles son los motivos que le han llevado a hacerlo, en el caso particular de una alumna y por considerar que no sea adecuada, sea indecorosa, provocativa, inapropiada,... su forma de vestir. ¿Acaso por ser mujer has de vestir de una determinada manera? ¿Qué pasa si muestras un hombro? ¿Qué, si es el ombligo? **Si no aparece en el Reglamento de Régimen Interior especificado el modo en que han de vestir, ¿qué argumento se le puede dar a una alumna que muestre el tirante del sujetador, por ejemplo? Cuidado, porque cualquier explicación que se intente dar a estas preguntas, conlleva un sesgo sexista.**

Como vemos, la inexistencia de una normativa al respecto desde los propios centros favorece que haya interpretaciones y sanciones o castigos injustificados, basados en valoraciones personales y sexistas, más que en principios educativos o de convivencia. Para evitar este tipo de situaciones, sugerimos, como muchos colectivos y asociaciones de madres y padres están solicitando, que la forma de vestir del alumnado se decida de manera consensuada por toda la comunidad educativa y que se recoja posteriormente en el Reglamento de Régimen Interior del centro. De este modo, haciendo partícipe a las familias, al alumnado y al propio profesorado en la elaboración de dichas normas, estaremos garantizando su implicación y su compromiso a la hora de cumplirla y, lo que es más importante, estaremos favoreciendo que sea una norma objetiva, basada en principios coherentes y sin sesgos de ningún tipo.

A continuación, dejo tres noticias recientes en las que se denuncian hechos de este tipo ocurridos en centros públicos de educación secundaria. En uno de ellos, sugieren además que "se eduque la mirada del que mira", aludiendo a la importancia de la formación del profesorado en prevención de violencia de género.

[¿Cuál es la ropa "apropiada" para el instituto?: "Hay chicos sin camiseta en el patio, pero siempre se mira a las chicas". eldiario.es](#)

[Un grupo de alumnas denuncia públicamente a un instituto de Madrid por su reglamento de vestimenta. El Confidencial Autónomo.](#)

[Un profesor echa a una alumna de clase por llevar "una camiseta muy corta". La Voz del Sur.](#)

7.1 ¿Podemos ayudarte?

Preguntas con respuestas

Coeducación y Construcción de identidades

Nuevas masculinidades

CONSULTA 1

Soy Manuela, tutora de 1oESO. Me pregunto cómo podemos conseguir que nuestro alumnado sea capaz de expresar sus emociones, sean chicas o chicos, sobre todo el sector masculino. ¿Cómo podemos mostrar esos modelos de masculinidad que sean más abiertos e igualitarios?

SUGERENCIA 1

¿Cómo podemos conseguir que nuestro alumnado sea capaz de expresar emociones, sean chicas o chicos, sobre todo el sector masculino?

Ser capaz de reconocer las expresiones emocionales en el alumnado y de expresarlas no es siempre fácil, sin ser necesariamente una cuestión de género. **Los centros educativos, a veces más centrados en la formación academicista que en la emocional**, dejan poco espacio para la expresión de las emociones, cuando se tiene conciencia de ellas, o para el conocimiento de las mismas, cuando no se tiene. Por tanto, y como efectivamente manifiestas en la cuestión que planteas, el profesorado ha de preguntarse cómo conseguir que el alumnado exprese, y yo añadiría, y mejore sus competencias emocionales. En otras palabras, cómo incluir la Educación Emocional en los centros educativos. En este sentido, recomiendo la bibliografía de autores como Salovey y Mayer, Goleman, Gardner, Denzin, Bisquera o Fernández-Abascal, que ahondan en la educación emocional como parte integral de los procesos educativos, y desarrollan algunos Programas de Educación Emocional diseñados con el fin de educar al alumnado en habilidades emocionales, para que aprendan a saber expresar e identificar emociones (las propias y las de otras personas) potenciando así la autonomía, la madurez y el equilibrio.

Todos estos programas y propuestas inciden en **la necesidad de que sea el profesorado quien acompañe al alumnado en este recorrido hacia sus emociones** y hacia las de las demás personas y facilite los espacios y las estrategias para poder desarrollarlo. En grandes rasgos, se trata de potenciar objetivos que ya están inmersos en el currículum y habilitar mecanismos que desarrollen, de manera natural y espontánea, estas competencias emocionales para que aprenda a gestionarlas, sin que se conviertan en una asignatura más, evaluable. Algunos ejemplos de estas propuestas que facilitan la expresión y comunicación emocional del alumnado se podrían traducir en las siguientes actividades:

- Análisis de las letras de canciones, o invención de letras para una canción, poesía, etc.
- Redacción de narraciones.
- Fotolenguaje, bien analizando fotografías pre-seleccionadas y agrupadas por el profesorado con anterioridad, bien invitando al alumnado a realizar fotografías que representen una emoción,...
- Formas de expresión emocional en diferentes formatos (expresión corporal, teatro, redacción,...).

La segunda parte de la cuestión que planteas hace referencia al modo en que se podrían mostrar nuevas masculinidades que contemplen el reconocimiento y la expresión de las emociones y una visión más igualitaria.

Algunos estudios reflejan que, en general, el género masculino tiene mayor dificultad para expresar emociones y que el modo de expresión de las emociones también es distinto. Este hecho se debe, entre otros factores, al concepto que se tiene y que se les ha transmitido de la masculinidad. Las diferentes concepciones de la masculinidad vienen condicionadas por las condiciones sociales, económicas, etc. en que vive un grupo de hombres. Es decir, depende y mucho de sus condiciones de vida dentro de una sociedad. Una determinada masculinidad se genera asumiendo símbolos (muscultura, éxito económico, agresividad, poder, autocontrol, independencia personal, ausencia de expresión de emociones y sentimientos, etc.) que denotan una supuesta virilidad. Mostrar nuevos modelos de masculinidad es una tarea esencial para conseguir que el alumnado “desaprenda” estos conceptos e integre en su forma de ser aquellos otros encaminados hacia posiciones más igualitarias.

Como agente socializador, por supuesto, el centro educativo y el profesorado están en la obligación de mostrar estas nuevas formas de representación de la masculinidad, que no constituyan en sí hechos y conceptos propios de una situación de dominio-sumisión frente a las mujeres. Recomiendo la visualización del vídeo [Los hombres no lloran](#), en el que son hombres quienes relatan cómo se construye el concepto de masculinidad en los niños desde la infancia y la dura lucha que supone intentar cambiarlo, puesto que supone un enfrentamiento con el propio ser, pero también con la sociedad que aún hoy rechaza esta nueva concepción de la masculinidad más igualitaria.

El profesorado está en la obligación de mostrar al alumnado formas de convivencia positivas, y transmitir valores, principios y derechos que garanticen la igualdad entre todas las personas. Llegar a esta igualdad real es tarea de la educación, debido al peso fundamental que ésta tiene en la prevención y en la concienciación social desde edades tempranas. El alumnado está situado en una posición privilegiada para poder conseguir el fin del patriarcado y diseñar una sociedad en la que las mujeres y hombres convivan en condiciones de igualdad. Pero para ello, es necesario que el profesorado sea quien impulse este cambio. Y es aquí donde podemos encontrar más resistencia o más complejidad a la hora de mostrar estas nuevas masculinidades. Aunque, en comparación, muchas y muchos docentes en la actualidad no son ni repiten modelos de conducta de generaciones anteriores, aún hay sectores de la sociedad en los que esta variación no es perceptible. Se educa con el ejemplo y debemos ser conscientes de que en todo momento y en cualquier lugar, el profesorado (lo que hace, dice o el modo en que actúa) es vigilado y juzgado por el alumnado. Por tanto, para transmitir nuevas masculinidades, es necesario que se manifiesten estos nuevos modelos de masculinidad en las aulas. No pueden ser una teoría más, que de manera puntual se trata con el alumnado. Ha de ser una forma de vida que se exprese diariamente, explícita (a través de la narración de vivencias en primera persona por parte del profesorado) e implícitamente (en su forma de ser y de interpretar la realidad).

En este sentido, nuestra sugerencia para la cuestión que planteas es **comenzar por sensibilizar y formar tanto al profesorado como a las familias** en materia de prevención de violencia de género. Relativo a los dos temas tratados en esta consulta, te dejo la siguiente documentación que, creo, te puede resultar de interés.

[Bisquera Alzina, Rafael. "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43](#)

[Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades.](#)

7.1 ¿Podemos ayudarte?

Preguntas con respuestas

Coeducación y Familias

CONSULTA 1

¿Cómo podemos trabajar la Coeducación con las Familias?

SUGERENCIA 1

La **coeducación** se definió en 1987 como un “proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”.

El primer paso es sin duda, sensibilizar, formar, ampliar el conocimiento en igualdad de género en las familias. Solo si las familias conocen el concepto, manejan las herramientas y estrategias, podrán ponerlas en práctica: micromachismos, discriminación sexista en casa... Formación a través de talleres, charlas, etc. donde las familias puedan reflexionar sobre su práctica diaria desde una perspectiva de género.

Las personas que trabajamos con niñas, niños o adolescentes desarrollando programas o proyectos de coeducación sentimos la necesidad de implicar a las familias como primer agente socializador que son, para garantizar la formación integral de las y los adolescentes. Esta necesidad responde a una búsqueda de coherencia o refuerzo en el discurso y en los valores transmitidos desde el aula: no parece tener sentido hablar de corresponsabilidad en el centro si las y los adolescentes ven que las tareas domésticas las realizan mayoritariamente sus madres, por ejemplo. Parece evidente la necesidad de aunar los esfuerzos entre familia y escuela a la hora de abordar la educación en igualdad, contra los prejuicios y la discriminación o invisibilización de las mujeres.

La relación familia y escuela debe ser de alianza y no de confrontación. En materia de igualdad, además, debería ser totalmente complementaria, pero debemos ser conscientes de las dificultades que se dan a la hora de lograr esta conexión y estrecha colaboración.

No obstante, se nos ocurren varias medidas que se podrían tomar para trabajar la coeducación con las familias:

Intervención directa con las familias.

- **Entrevistas individuales** que mantiene la tutora o el tutor con las familias. Estas entrevistas son una oportunidad para recabar información sobre cómo se establecen las relaciones y cómo es la convivencia familiar desde una perspectiva de género. Podemos aprovechar para dar pautas sobre corresponsabilidad, por ejemplo.
- **Escuela de Familias** en las que se trabajen temas como: la corresponsabilidad en el hogar, la expresión de sentimientos y la comunicación no sexista, el refuerzo positivo no sesgado por cuestión de género, entre otros. Es una oportunidad para trabajar con las familias de manera experiencial para lograr un aprendizaje significativo en todas ellas.
- **Charlas, talleres,...** De manera puntual, se puede intentar sensibilizar o formar a las familias a través de píldoras formativas que pueden ser dirigidas por personal docente del propio centro o a través de otros recursos externos especializados en igualdad.

El mayor inconveniente de este tipo de actividades es que entran en juego otros factores que pueden condicionar el nivel de participación de las familias o nuestra capacidad para llegar a todas: compatibilidad horaria de los horarios previstos para las distintas actividades con la actividad laboral de las familias; poder de convocatoria del profesorado; capacidad de difusión de la información sobre estas actividades a todas las familias; constancia por parte del profesorado o de las familias,... A pesar de estos inconvenientes, a los que se puede hacer frente tomando algunas medidas concretas, es fundamental que estas actividades se sigan desarrollando como medidas para favorecer la relación entre escuela y familia y favorecer el desarrollo integral de las y los adolescentes.

Intervención indirecta con las familias.

Además de estas estrategias que suponen un contacto directo (individual o grupal) con las familias, existen otras actividades que nos pueden ayudar a sensibilizar de manera indirecta a las familias en igualdad de género. Estas estrategias son, entre otras:

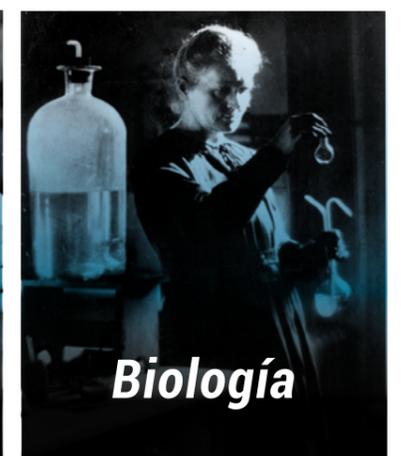
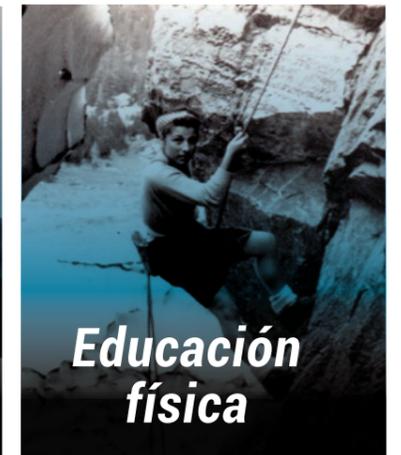
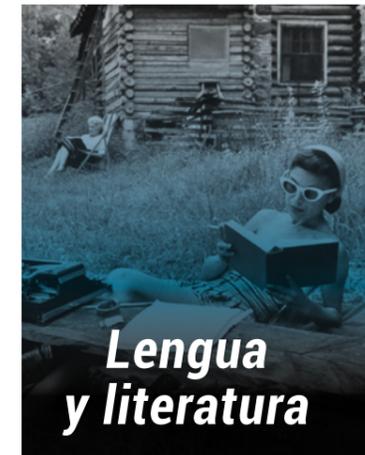
- **Lenguaje inclusivo en documentos institucionales.** Notas informativas, página web, notas en la agenda, mensajes al móvil o correos electrónicos,... deben contener lenguaje inclusivo.
- **Lenguaje inclusivo en cartelería del centro.**
- **Igualdad a la hora de dirigirnos a las familias.** Llamar por igual al padre o a la madre de una o un adolescente, evitando que la responsabilidad recaiga, por nuestra parte, en la madre porque se sobreentienda que es quien se hace cargo de la crianza o el cuidado de sus hijas o hijos.

7.2

¿Podemos proponerte?

La otra historia

Nuestra asesora pedagógica elaboró un documento a modo de referencia o ayuda para que el profesorado pueda hacer visibles las aportaciones femeninas de una historia que las invisibilizó, y que el sistema educativo formal tampoco recoge de forma sistemática hoy en día.



Enlaces:

[Base de datos de mujeres investigadoras y tecnólogas](#)

[Científicas destacadas \(por disciplinas\)](#)

Lengua y literatura

Enlaces:

[10 de las mujeres escritoras más influyentes](#)

[Mujeres escritoras: los datos de la brecha de género en la literatura](#)

[Grandes mujeres de la literatura](#)

[El libro Durmiente: mujeres escritoras](#)

[19 escritoras brillantes que no estaban en el canon tradicional hasta ahora](#)

Lengua y literatura



Ana María Matute (1925-2014)

Fue una novelista española miembro de la Real Academia Española (donde ocupó el asiento «K») que en 2010 obtuvo el Premio Cervantes. Matute fue una de las más personales de la literatura española del siglo XX y es considerada por muchos como una de las mejores novelistas de la posguerra española.



Carmen Martín Gaité (1925-2000)

Escritora española, una de las figuras más importantes de las letras hispánicas del siglo XX. Recibió, entre otros, el premio Príncipe de Asturias de las Letras, en 1988.



Christine de Pizán (1364 – 1430)

Filósofa, poeta humanista y escritora. Su obra más conocida es *La ciudad de las damas* (1405), es considerada por algunas autoras como precursora del feminismo occidental y se sitúa en el inicio de la llamada querrela de las mujeres, un debate literario surgido en torno a la situación de las mujeres y su defensa frente a la situación de subordinación que marcaba la época.



Dulce María Loynaz (1902-1997)

Fue una escritora cubana, considerada una de las principales figuras de la lírica cubana y universal. Mereció el premio Miguel de Cervantes en 1992. Fue directora de la Academia de la Lengua en Cuba.



Emilia Pardo Bazán (1851-1921)

Condesa de Pardo Bazán, fue una noble y novelista, periodista, feminista, ensayista, crítica literaria, poetisa, dramaturga, traductora, editora, catedrática y conferenciante española introductora del naturalismo en España. Fue una precursora en sus ideas acerca de los derechos de las mujeres y el feminismo.1 Reivindicó la instrucción de las mujeres como algo fundamental y dedicó una parte importante de su actuación pública a defenderlo.2 Entre su obra literaria una de las más conocidas es la novela *Los pazos de Ulloa* (1886).



Fernán Caballero (1796-1877)

Era el pseudónimo utilizado por la escritora española Cecilia Böhl de Faber y Ruiz de Larrea. Cultivó un pintoresquismo de carácter costumbrista y su obra se distingue por la defensa de las virtudes tradicionales, la monarquía y el catolicismo. Su pensamiento se inscribe dentro del regeneracionismo católico de la época, influido por las ideas de su padre, Juan Nicolás Böhl de Faber, introductor en España del romanticismo historicista alemán de Herder y los hermanos Schlegel.



Gabriela Mistral (1889-1957)

Fue una poetisa, diplomática y pedagoga chilena. De origen humilde, Mistral se desempeñó como profesora en diversas escuelas y se convirtió en una importante pensadora respecto al rol de la educación pública, llegó a participar en la reforma del sistema educacional mexicano. A partir de la década de 1920, Mistral tuvo una vida itinerante al desempeñarse como cónsul y representante en organismos internacionales en América y Europa.

Como poeta, es una de las figuras más relevantes de la literatura chilena y latinoamericana. Entre sus obras destacan *Desolación*, *Tala* y *Lagar*. Por su trabajo poético, recibió el premio Nobel de Literatura en 1954, fue la primera mujer iberoamericana y la segunda persona latinoamericana en recibir un premio Nobel.

Lengua y literatura



Gloria Fuertes (1917-1998)

Poeta española, ligada al movimiento literario de la Primera generación de posguerra que la crítica ha unido a la Generación del 50 y al movimiento poético denominado postismo. Escritora mediática, se hizo especialmente conocida en España a partir de los años 1970 por sus colaboraciones en programas infantiles y juveniles de Televisión Española como Un globo, dos globos, tres globos, una fama que eclipsó su reconocimiento como poeta de la posguerra española. En su poesía defendió la igualdad entre mujeres y hombres, el pacifismo y el medio ambiente. En 2017, con motivo de la celebración del centenario de su nacimiento se ha reivindicado su papel en la poesía española del siglo XX.



Isabel Allende (1942)

Escritora chilena con nacionalidad estadounidense, de ascendencia hispano-portuguesa y nacida en Perú. Desde 2004, ella es miembro de la Academia Estadounidense de las Artes y las Letras.⁵ Obtuvo el Premio Nacional de Literatura de su país en 2010. Autora de superventas, la venta total de sus libros alcanza 72 millones de ejemplares y sus obras han sido traducidas a 42 idiomas. Es considerada como la escritora viva más leída del mundo de la lengua española.



Jane Austen (1775-1817)

Novelista británica que vivió durante la época georgiana. La ironía que emplea para dotar de comicidad a sus novelas hace que Jane Austen sea considerada entre los clásicos de la novela inglesa, a la vez que su recepción va, incluso en la actualidad, más allá del interés académico, siendo sus obras leídas por un público más amplio.



J.K. Rowling (1965)

Escritora, guionista y productora de cine británica, autora de los libros Harry Potter, Animales fantásticos y dónde encontrarlos, Quiddich a través de los tiempos y Los Cuentos de Beedle el Bardo. Aunque escribe bajo el seudónimo J. K. Rowling,¹¹ su nombre real es Joanne Rowling. Antes de publicar la primera novela, la editorial Bloomsbury temió que los lectores más jóvenes tuvieran reticencia a comprar libros escritos por una mujer y le pidieron que utilizase dos iniciales y no su nombre de pila.¹² Como no tiene segundo nombre, eligió la letra K como su segunda inicial en honor a su abuela paterna Kathleen.¹¹ El nombre Kathleen nunca ha sido parte de su verdadero nombre.⁶ Después de su matrimonio, a menudo utiliza el nombre Joanne Murray cuando lleva a cabo asuntos privados.



Jane Marcet (1769-1858)

Jane Marcet, nacida como Haldimand, era una exitosa escritora de libros populares de introducción a la ciencia. Fue educada en casa con sus hermanos y estudió latín (esencial para las ciencias), química, biología, e historia, así como los temas que en Inglaterra en aquel tiempo se consideraban necesarios para las chicas jóvenes. Jane tuvo que ocuparse de la casa y de su hermano a la edad de 15 años, después de la muerte de su madre. Jane desarrolló un interés temprano por el arte y estudió arte con Joshua Reynolds y Thomas Lawrence, lo cual le sirvió más tarde para ilustrar sus libros.



Juana Inés de la Cruz (1648-1695)

Sus escritos la convirtieron en una figura literaria destacada de la época colonial. Ella optó por vivir en un convento, para garantizar así la soledad y un espacio propio donde poder pensar, escribir leer. En sus propias palabras: "quise vivir sola, no tener ocupación obligatoria que embarazase la libertad de mi estudio...".

Lengua y literatura



Mary Shelley (1797-1851)

Narradora, dramaturga, ensayista, filósofa y biógrafa británica, reconocida sobre todo por ser la autora de la novela gótica *Frankenstein* o el moderno Prometeo (1818) considerada la primera obra de ciencia ficción de la historia. También editó y promocionó las obras de su esposo, el poeta romántico y filósofo Percy Bysshe Shelley. Su padre fue el filósofo político William Godwin y su madre la filósofa feminista Mary Wollstonecraft.



Rosalía de Castro (1837-1885)

Poetisa y novelista española que escribió tanto en gallego como en castellano. Considerada entre los grandes poetas de la literatura española del siglo XIX, representa junto con Eduardo Pondal y Curros Enríquez una de las figuras emblemáticas del Rexurdimento gallego, no solo por su aportación literaria en general y por el hecho de que sus Cantares gallegos sean entendidos como la primera gran obra de la literatura gallega contemporánea, sino por el proceso de sacralización al que fue sometida y que acabó por convertirla en encarnación y símbolo del pueblo gallego. Además, es considerada junto con Gustavo Adolfo Bécquer la precursora de la poesía española moderna.



Simone de Beauvoir (1908-1986)

Escritora, profesora y filósofa francesa feminista. Fue una luchadora por la igualdad de derechos de la mujer y por la despenalización del aborto y de las relaciones sexuales. Escribió novelas, ensayos, biografías y monográficos sobre temas políticos, sociales y filosóficos. Su pensamiento se enmarca en la corriente filosófica del existencialismo y su obra, *El segundo sexo*, se considera fundamental en la historia del feminismo.



Teresa de Jesús (1515-1582)

Fue una monja, fundadora de la Orden de Carmelitas Descalzas—rama de la Orden de Nuestra Señora del Monte Carmelo—mística y escritora española. Canonizada en 1614 —a poco menos de cuarenta años de su muerte—, fue proclamada doctora de la Iglesia católica en 1970 durante el pontificado de Pablo VI.



Virginia Woolf (1882-1941)

Fue invitada a dar una charla sobre mujeres novelistas en dos colegios universitarios femeninos. Aprovechó la ocasión para proponer a las estudiantes la búsqueda de independencia económica y de un cuarto propio en el que poder hacer lo que cada una quiera sin miedo, sin tener que rendir cuentas a nadie y sin ser constantemente interrumpida. Virginia Woolf, aunque tuvo una amplia cultura y a pesar de pertenecer a una familia con recursos económicos y formativos, no fue a la universidad por el simple hecho de ser mujer.

Filosofía y educación

Enlaces:

[10 mujeres filósofas para estudiar en el aula](#)

[Abecedario de filósofas](#)

[8 filósofas españolas nos recomiendan sus filósofas favoritas](#)

[5 filósofas que cambiaron al mundo con sus teorías](#)

[Diez mujeres clave de la historia de la filosofía
\(que tal vez no conozcas\)](#)

Filosofía y educación



Diotima de Mantinea

Es un personaje que juega un papel muy importante en El Banquete de Platón. Sus ideas son el origen del concepto de amor platónico. A pesar de todo, no desdeña el papel de la belleza. Si hemos de confiar en lo que nos dicen varios autores, habría correspondido a un personaje real que fue tutora de Sócrates.



María Zambrano (1904-1991)

Pensadora, filósofa, poeta y maestra, dijo que lo sustancial del ser humano es estar continuamente renaciendo y, desde esta concepción de la vida, dijo también que "no tener maestros es no tener a quién preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse."



María Montessori (1870-1952)

Nacida en 1870, en Italia, se convirtió en la primera médica de su país y mediante la práctica clínica observó atentamente cómo aprenden los niños y las niñas. Esto le sirvió para crear un método educativo propio que promueve que cada criatura aprenda a partir de su curiosidad y capacidad para descubrir lo que le rodea. Hoy es un referente para muchas escuelas infantiles de todo el mundo.



Lucila Godoy Alcayaga (Gabriela Mistral) (1889-1957)

Más conocida por el seudónimo de Gabriela Mistral, nació en Vicuña (Chile), en 1889. Fue educada por su hermanastra y a los 16 años decidió seguir la carrera de maestra, para lo que solicitó su ingreso en la Escuela Normal de La Serena; pero fue rechazada porque sus ideas, que habían aparecido reflejadas en algunos artículos periodísticos, eran consideradas ateas y contraproducentes para la actividad de una maestra. Gabriela reclamó entonces sus derechos y publicó en La voz de Elqui su artículo «La instrucción de la mujer», en el que exigía que todas las mujeres tuvieran derecho a la educación. Tras la publicación de dicho artículo, logra su nombramiento.



María de Maeztu (1881-1948)

Pedagoga y humanista española. Dirigió e impulsó la Residencia de Señoritas entre 1915 y 1936, formó parte de la junta directiva del Instituto-Escuela y presidió el Lyceum Club Femenino (1926-1936). Murió, exiliada, en Argentina a los 66 años de edad.



María Goyri (1873-1954)

Escritora, investigadora en el campo de la literatura española, filóloga y profesora española. Fue también la segunda estudiante oficial de Filosofía y Letras de la Universidad Española (Matilde Padrós, mujer del pintor Francisco Sancha, fue la primera: sacó la licenciatura en 1893) y formó parte de la vanguardia de defensoras de los derechos de la mujer. Sus estudios sobre el romancero español, junto a su marido Ramón Menéndez Pidal, han sentado las bases de la investigación en este campo.



Jimena Menéndez Pidal (1901-1990)

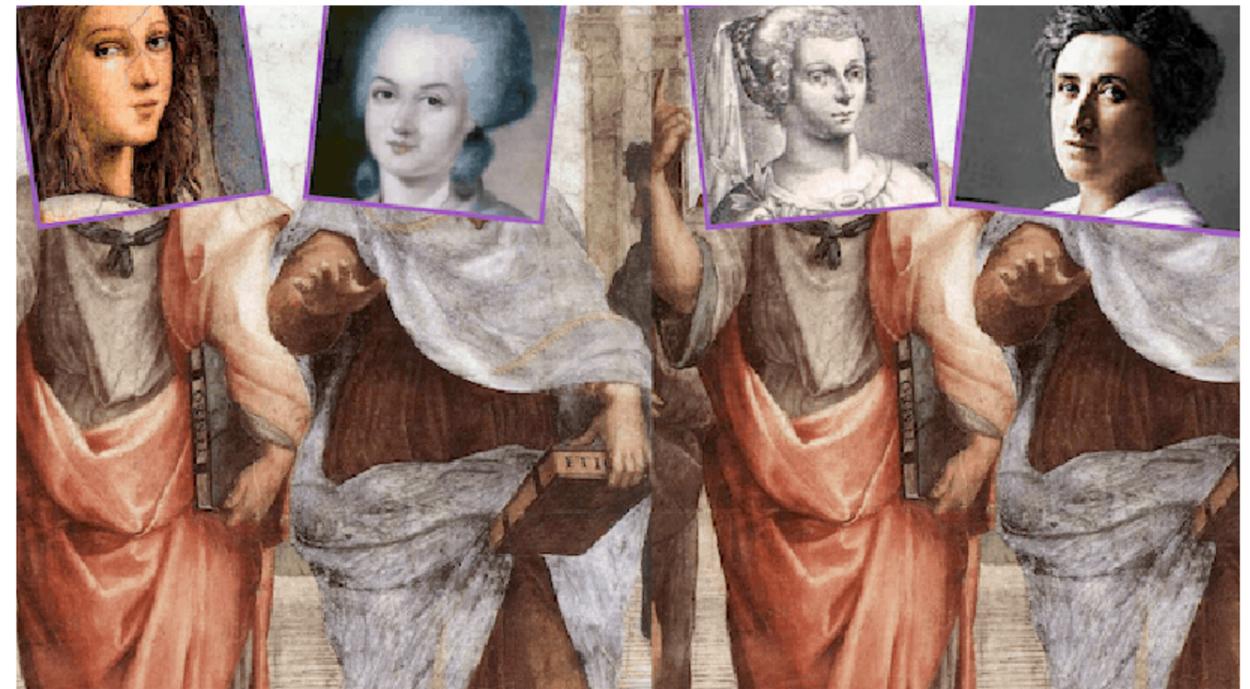
Hija de María Goyri, investigadora y profesora de literatura, y de Ramón Menéndez-Pidal, filólogo e historiador, se formó en la Institución Libre de Enseñanza (ILE). En ésta última institución, acudió a las clases de Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, quienes marcarían su trayectoria. Tomó estudios universitarios en la Universidad Central de Madrid, donde conoció a María de Maeztu y obtuvo la Licenciatura en Filosofía y Letras. Colaboró activamente en la labor investigadora desarrollada por sus padres, María Goyri y Ramón Menéndez-Pidal, en el Archivo del Romancero. De estos trabajos de investigación destacan los realizados sobre los Romances El Conde Niño y Auto de Navidad. Sin embargo, a diferencia de su madre, María Goyri, que compaginó su labor investigadora filológica con su vocación pedagógica, Jimena Menéndez-Pidal decidió dedicar su vida a la enseñanza.

Filosofía y educación



Hipatia de Alejandría (355-416)

Filósofa y maestra neoplatónica griega, natural de Egipto, que destacó en los campos de las matemáticas y la astronomía, miembro y cabeza de la Escuela neoplatónica de Alejandría a comienzos del siglo V. Seguidora de Plotino, cultivó los estudios lógicos y las ciencias exactas, llevando una vida ascética. Educó a una selecta escuela de aristócratas cristianos y paganos que ocuparon altos cargos, entre los que sobresalen el obispo Sinesio de Cirene—que mantuvo una importante correspondencia con ella—, Hesiquio de Alejandría y Orestes, prefecto de Egipto en el momento de su muerte.



Educación Física

Enlaces:

[17 mujeres que son historia del deporte](#)

[Anotar puntos para la igualdad de género a través del deporte](#)

[El interés de las mujeres por el deporte sigue creciendo](#)

[Noticias sobre Deporte Femenino](#)

[Mujer y deporte: la lucha continúa](#)

[9 mujeres deportistas actuales que son un ejemplo y reivindican la feminidad](#)

[12 hitos imborrables de mujeres deportistas que asombraron al mundo](#)

Educación Física



Isadora Duncan (1877-1927)

Bailarina y coreógrafa estadounidense, considerada por muchos como la creadora de la danza moderna. Hija de un matrimonio desunido y finalmente divorciado, se inclinó hacia el baile desde niña.



Kathrine Switzer (1947)

Primera mujer que corrió de forma oficial (esto es, con dorsal) la maratón de Boston, cuando esta aun estaba reservada únicamente a los hombres. Switzer abrió el camino en 1967 rompiendo la barrera del género en una de las maratones más importantes del mundo; después de eso continuó su lucha por el reconocimiento de las mujeres en este deporte.



Aludena Cid (1980)

Puede presumir de ser la única gimnasta de rítmica que ha participado en cuatro finales olímpicas (1996, 2000, 2004 y 2008), de haber tenido una larga carrera deportiva plagada de éxitos y reconocimiento y de haber incluso creado un elemento propio: el "Cid Tostado" (un rodamiento de la pelota de pie a pie en posición de spagat hiper-extendido).



Gertrude Ederle (1905-2003)

Primera mujer en cruzar a nado el Canal de La Mancha, que separa Gran Bretaña de Francia. Lo hizo en 1926, después de un primer intento fallido en 1925, y tardó 14 horas y 34 minutos en llegar a la orilla francesa. Su récord de tiempo solo pudo ser batido mucho tiempo después, en 1950.



Simone Biles (1997)

Joven atleta de tan solo 19 años en los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro, donde consiguió cuatro medallas de oro y una de bronce en gimnasia artística. No solo es una inmensa hazaña (que se engloba dentro de las 23 medallas totales ganadas en toda su carrera, 17 de ellas de oro), sino que además tras los Juegos dio a conocer que padece TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) después de que se filtraran los datos de la Agencia Mundial Antidopaje.



Teresa Perales (1975)

Nadadora paralímpica, ganadora de 26 medallas olímpicas y una de las deportistas más laureadas en esta competición. Sin duda un ejemplo de superación personal, de adaptación (quedó parapléjica a los 19 años a causa de una neuropatía) y de trabajo constante. Ha participado en cinco Juegos Paralímpicos (2000, 2004, 2008, 2012 y 2016) consiguiendo medallas en todos ellos y siendo la abanderada de la delegación española en Londres 2012.



Dawn Fraser (1937)

Ex-nadadora australiana, fue la primera mujer en nadar los 100 metros libres en menos de un minuto en 1962 (59.9 segundos). En 1964 rebajó su marca hasta los 58.9 segundos, que permaneció imbatida hasta 1972. Pocos días después de haber logrado su récord sufrió un accidente de coche en el que murió su madre, y ella sufrió lesiones en el cuello y en la espalda. Aun así se recuperó a tiempo para participar en los Juegos Olímpicos de Tokio ese mismo año, donde consiguió una medalla de oro y una de plata.

Educación Física



Edurne Pasabán (1973)

Una de las grandes hazañas del deporte español la ostenta Edurne Pasabán, que fue la primera mujer en el mundo en coronar los 14 ocho miles (14 montañas de más de ocho mil metros de altura), y la vigésimo primera persona del mundo en hacerlo. Su primer ocho mil fue el monte Everest, en 2001, y el ShishaPangma, en el Tíbet, fue su último ochomil coronado, en 2010.



Venus y Serena Williams (1981)

Dos hermanas americanas, que cuentan ocho medallas olímpicas entre las dos. Dos mujeres que se complementan a la perfección, como pueden atestiguar sus 14 victorias en dobles que abarcan competiciones tan importantes como el Roland Garros (1999 y 2010), el torneo de Wimbledon (2000, 2008, 2009, 2012 y 2016) o el Open de Australia (2001, 2003, 2009 y 2010).



Lydia Valentín (1985)

Nuestra mejor halterófila hasta la fecha. Lydia Valentín no solo ha ganado medallas en los Juegos Olímpicos (tanto in situ como a posteriori, debido a los casos de dopaje de sus contrincantes), sino que ha contribuido enormemente a la visibilización de este deporte en nuestro país, sobre todo entre los más jóvenes y entre el público femenino. Ha participado en tres Juegos Olímpicos (2008, 2012 y 2016) y ha conseguido los tres metales.



Charlotte Cooper (1870-1966)

Tenista profesional, fue la primera mujer en ganar un título olímpico y lo hizo en los Juegos Olímpicos de París 1900. No recibió medalla porque estas no comenzaron a otorgarse hasta la siguiente edición de los Juegos. Fue cinco veces campeona del torneo de Wimbledon, la última de ellas en 1908, con 37 años de edad (un récord hoy imbatido) y ostentó el título de subcampeona en seis ocasiones más.



Ruth Beitia (1979)

Atleta especialista en salto de altura, ha sido la primera mujer española en conseguir una medalla olímpica en atletismo, y lo hizo en los pasados Juegos de Río de Janeiro, saltando una altura de 1,97 metros. Su mejor marca (y récord de España) la consiguió en San Sebastián en 2002, donde llegó a superar los dos metros saltando 2,02 metros de altura. Además, ha sido campeona europea en varias ocasiones.



Ronda Rousey (1987)

Además de haber sido medallista olímpica en judo en los Juegos de Pekín 2008 (y la primera mujer estadounidense en ganar una medalla en este deporte), Rousey ha conseguido dar visibilidad al papel de la mujer en las artes marciales mixtas. Gracias a su combinación de espectáculo y de increíble destreza (ha llegado a ganar combates por knockout en 14 segundos) ha acercado este deporte al público femenino. No perdió un combate entre 2012 y 2015, manteniendo durante todo este tiempo su título de invicta.



Núria Picas (1976)

Alpinista, corredora y escaladora. Poco después de correr su primera maratón de montaña, en la que quedó tercera, Núria sufrió un accidente de escalada en el que se rompió el hueso astrágalo del pie, y los médicos le dijeron que no podría volver a correr. Pero eso no la detuvo: Núria volvió a correr poco a poco, en 2010 la Selección Catalana la integró en el equipo de carreras de montaña y desde entonces todo han sido éxitos en su carrera deportiva. Ganó el ultra trail Cavalls del Vent en 2011, la primera vez que participaba en él, en octubre de 2012 se proclamó Campeona de la Copa del Mundo de ultra trails y forma parte de la élite mundial de las carreras de montaña. Su último logro ha sido vencer en la Transgrancanaria en la modalidad de maratón.

Educación Física



Marta Vieira da Silva (1986)

Una de las futbolistas más influyentes del mundo, como no podía ser de otra manera, es esta brasileña que ha ganado cinco veces consecutivas el FIFA World Player (de 2006 a 2010), que reconoce a la mejor jugadora del mundo cada año, y ha quedado segunda y tercera clasificada en otras dos ocasiones. Además, jugando con la selección brasileña ha ganado dos medallas olímpicas de plata (2004 y 08)



Mireia Belmonte (1990)

Campeona olímpica, mundial y europea, Mireia Belmonte es una de las deportistas con un mejor palmarés en natación en todo el mundo. Dos veces olímpica (2012 y 2016), Mireia ha conseguido traer a España los tres metales y hoy por hoy es una apuesta segura de medalla en todas las competiciones en las que participa. Ejemplo de constancia y dedicación en el entrenamiento, ha conseguido congregarse a todo un país delante de la televisión cada vez que compete.



Nadia Comaneci (1961)

Ex-gimnasta proveniente de Rumanía fue la primera atleta en la historia en conseguir una calificación de diez puntos (calificación perfecta) en una competición olímpica de gimnasia artística, y fue gracias a su ejercicio en barras asimétricas en los Juegos Olímpicos de Montreal 1976, cuando ella solo contaba con 14 años. Nadie hasta entonces había obtenido esta nota en un ejercicio de gimnasia artística de unos Juegos Olímpicos. En el año 2000, la Laureus World Sports Academy la nombró como una de las atletas del siglo.



Carolina Marín (1993)

Es una jugadora española de bádminton que compete en la categoría individual femenina, presente en la lista de las 10 mejores del ranking de la BWF. Ha sido campeona olímpica en Río de Janeiro 2016, tres veces campeona mundial, en los años 2014, 2015 y 2018, y cuatro veces campeona de Europa, en 2014, 2016, 2017 y 2018. Además, ha logrado dos Súper Series Premier, el All England y el Abierto de Malasia, ambos en 2015.

Y además...

**Mildred Didrickson,
Fanny Blankers-Koen,
Theresa Zabell,
Marlene Ahrens,
Evelyn Ashford,
Maria Caridad Colon,
Zola Budd,
Mary Decker-Slanney,
Sara Simeoni,
Jeanette Campbell...**



Artes Plásticas

Enlaces:

[Diez pintoras que no puedes dejar de conocer](#)

[Mujeres que rompieron el estereotipo: las pintoras](#)

Artes Plásticas



Frida Kahlo (1907-1954)

Pintora mexicana. Su vida estuvo marcada por el infortunio de contraer poliomielitis y después por un grave accidente en su juventud que la mantuvo postrada en cama durante largos periodos, llegando a someterse hasta a 32 operaciones quirúrgicas. Llevó una vida poco convencional. Su obra pictórica gira temáticamente en torno a su biografía y a su propio sufrimiento. Fue autora de unas 200 obras, principalmente autorretratos, en los que proyectó sus dificultades por sobrevivir. La obra de Frida y la de su marido, el reconocido pintor Diego Rivera, se influyeron mutuamente. Ambos compartieron el gusto por el arte popular mexicano de raíces indígenas, inspirando a otros pintores mexicanos del periodo post revolucionario.



Sofonisba Anguissola (1532-1625)

Única representación femenina de artistas en la exposición del Museo del Prado de Madrid. Fue una pintora italiana considerada la primera mujer pintora de éxito del Renacimiento. Cultivó el retrato y el autorretrato, estableciendo nuevas reglas en el ámbito del retrato femenino. A los 27 años se estableció en España, en la corte del rey Felipe II. Se le adjudica un importante papel como eslabón entre el retrato italiano y el español en el siglo XVI, además de notable influencia en el desarrollo posterior de este género en Italia. Su trayectoria resultó un precedente para varias mujeres artistas que habían sido excluidas de la enseñanza académica, de gremios y talleres y del mecenazgo papal, pero que sí encontraron respaldo en las cortes europeas entre los siglos XVI y XVIII.



Artemisia Gentileschi (1593-1654)

Pintora barroca italiana, representante del caravaggismo. Primera pintora feminista. Su formación artística comenzó en el taller de su padre, el pintor toscano Orazio Gentileschi (1563-1639), uno de los grandes exponentes de la escuela romana de Caravaggio. Aprendió de su padre la técnica del dibujo, y el fuerte naturalismo de las obras de Caravaggio, con quien se la ha comparado por su dinamismo y por las escenas violentas que a menudo representan sus pinturas. En sus cuadros desarrolló temas históricos y religiosos. Fueron célebres sus pinturas de personajes femeninos como Lucrecia, Betsabé, Judith o Cleopatra, en los que se han leído rasgos feministas.

Dio sus primeros pasos como artista en Roma, y continuó su carrera en distintas ciudades de Italia. En 1612 se mudó a Florencia. Fue la primera mujer en hacerse miembro de la Accademia di Arte del Disegno de Florencia y tuvo una clientela internacional. Trabajó bajo los auspicios de Cosme II de Médici. En 1621 trabajó en Génova, luego se trasladó a Venecia, donde conoció a Anthony Van Dyck. Sofonisba Anguissola; más tarde regresó a Roma, y entre 1626 y 1630 se mudó a Nápoles. En el período napolitano, la artista recibió por primera vez un pedido para la pintura al fresco de la iglesia, en la ciudad de Pozzuoli, cerca de Nápoles. Durante el periodo 1638-1641, vivió y trabajó en Londres con su padre bajo el patrocinio de Carlos I de Inglaterra. Luego regresó a Nápoles, donde vivió hasta su muerte. En mayo de 1611, cuando Artemisia tenía 18 años, el pintor Agostino Tassi, maestro de Artemisia y amigo de su padre, la violó, un suceso que se considera que tuvo influencia tanto en su vida como en su pintura.



Clara Peeters (1532-1625)

Pintora flamenca considerada una de las iniciadoras del bodegón o naturaleza muerta en los Países Bajos. Se caracterizó por popularizar el uso del autorretrato escondido en objetos de las naturalezas muertas que muchos otros artistas emularían. En el mundo se conservan unas 30 obras atribuidas a esta pintora que fue una de las pocas mujeres artistas activa en Europa durante la primera mitad de siglo XVII. En 2016 Clara Peeters se convirtió en la primera mujer pintora protagonista de una exposición en el Museo del Prado.

Artes Plásticas



Rachel Ruysch (1664-1750)

Artista neerlandesa que se especializó en el género del bodegón de flores. Rachel Ruysch se trasladó a vivir a Ámsterdam a los tres años de edad. Su padre, Frederik Ruysch (1638-1731), un famoso anatomista, y botánico, fue nombrado allí profesor. Él reunió una gran colección de rarezas y curiosidades naturales en su casa y Rachel ayudaba a su padre a decorar el ejemplar preparado en un licor balsamicum con flores y encaje. A los quince años de edad, Ruysch empezó como aprendiz con Willem van Aelst, hasta la muerte de éste en 1683; Van Aelst era un prominente pintor de Delft, conocido por sus cuadros de flores. En 1693, se casó con un retratista, Juriaen Pool (1666-1745), con quien tuvo diez hijos. Su hermana Pieternel se casó con Jan Munnicks, un joyen que dibujaba flores en el Jardín Botánico de Ámsterdam. Otra hermana suya, Anna Ruysch (murió después de 1741), fue también pintora, no quedando más que muy escasos datos, más allá de una pintura suya, copia de Jean Mignon, Escena campestre con una ardilla (Staatliche Kunsthalle, Karlsruhe).

112



Maruja Mallo (1902-1995)

Pintora surrealista española. Está considerada como artista de la generación de 1927 dentro de la denominada vanguardia interior española.



Käthe Kollwitz (1867-1945)

Pintora, escultora, escritora, pacifista y notable artista gráfica alemana. Una de las figuras más destacadas del realismo crítico a finales del siglo XIX y principios del XX cuya estatua Madre e hijo muerto (conocida como La Pietá de Kollwitz) se encuentra en el monumento a los caídos en el Neue Wache de Berlín.



María Blanchard (1881-1932)

Una de las grandes pintoras del siglo XX y protagonista de la vanguardia en los comienzos del siglo. Sin embargo su arte, por distintas razones, y su vida, llena de interrogantes, no son tan conocidos como sin duda merecen. Su deformidad y aspecto físico (nació con la columna torcida, lo que le provocó problemas de salud y dolores durante toda su vida) fue relacionada por muchos biógrafos para explicar su pintura. Sin embargo hoy en día se ha comenzado a desligar ambos aspectos dando a su arte la importancia que merece.

Recibió una beca que le permitió vivir y estudiar en París, donde se relacionó con algunos grandes pintores vanguardistas, como Juan Gris o Diego Rivera. Al igual que Juan Gris continuó investigando las posibilidades del Cubismo, en los años 20 María Blanchard volvió a la figuración, en lo que se llamó el retorno al orden. Ella tomó el camino del realismo mágico, alejándose de Gris, pictórica y personalmente.

Murió a los 51 años y recibió un homenaje en el Ateneo de Madrid, donde Clara Campoamor, Ramón Gómez de la serna y Federico García Lorca estuvieron presentes. Lorca leyó su Elegía a María Blanchard. Lamentablemente fue olvidada hasta que en 1912, a los 80 años de su muerte, su obra comenzó a ser expuesta en algunos museos.

113



Sonia Delaunay-Terk (1885-1979)

Pintora y diseñadora francesa, nacida en Ucrania. Junto con su marido Robert Delaunay fueron grandes representantes del arte abstracto y creadores del Simultaneísmo.

Química

Enlaces:

[Las 5 mujeres químicas más importantes del siglo XX](#)

[Mujeres con ciencia: QUÍMICA](#)

Opera Milerium (Obras de Mujeres)

Primeras obras de química escritas por mujeres porque eran ellas quienes se encargaban del desarrollo de las técnicas y aparatos para hacer perfumes y cosméticos.



María la Judía, o la Hebrea (entre los siglos I a III a.C.)

Fue la primera mujer alquimista. Vivió entre el siglo I y el siglo III d.C. en Alejandría. Es considerada como la «fundadora de la alquimia» y una gran contribuidora a la ciencia práctica. Inventó y describió detalladamente complicados instrumentos para la destilación, como un tipo específico de alambique o el popular procedimiento muy usado también para cocinar, conocido como el 'baño maría' que mantiene la temperatura constante.



Marie Skłodowska (1867-1934)

Primera persona que ganó el premio Nobel en dos disciplinas diferentes, física y química, por sus descubrimientos sobre la radioactividad. Ella fue, además, la primera mujer en impartir clases en la Sorbona y, en contra de lo habitual, se negó a patentar sus descubrimientos para dejarlos abiertos a la investigación universal. Nacida en 1867, en una Polonia en la que no se permitía a las mujeres asistir a la Universidad, acudió a las clases clandestinas de la llamada Universidad Volante hasta que logró emigrar a París donde, en 1893, se licenció en física, logrando ser la primera de su promoción y un año después se licenció en matemáticas, siendo la segunda de su promoción. Con posterioridad, a partir de sus descubrimientos, han sido muchas las mujeres interesadas por la química, de tal manera que las aulas de París tuvieron que ampliarse para darles cabida. Más conocida como Madame Curie



Irene Joliot-Curie (1897-1956)

Hija de Pierre y Marie Curie, nació a finales del siglo XIX y desde pequeña se interesó en el trabajo de sus padres. Entró a la Universidad en 1913 para estudiar química y física, cuando acabó la guerra fue designada ayudante de laboratorio de su propia madre donde conoció a Frédéric Joliot, con quien se casó en 1926. En 1935 y junto a su marido, obtuvo el Premio Nobel de Química en 1935 por sus trabajos sobre física nuclear.



Margarita Salas (1938-2019)

Esta asturiana, discípula del Nobel español Severo Ochoa, comenzó a desarrollar su carrera científica en pleno dictadura franquista, cuando ser mujer era todo un hándicap para dedicarse a la ciencia. Junto con su pareja, el también científico Eladio Viñuela, viajó en 1967 a Estados Unidos, donde se puso a las órdenes del ya célebre Ochoa, con quien desarrolló estudios de bioquímica y de biología molecular. Con el paso de los años, destacó con sus investigaciones en solitario, en el campo de la genética. Ya de vuelta en España, dirigió el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).



Dorothy Hodgkin (1910-1994)

Estudió Química en la Universidad de Oxford y luego obtuvo el Doctorado en Filosofía de la Universidad de Cambridge. Dedicó su carrera al estudio de las **estructuras bioquímicas** a través de rayos X y en 1964 obtuvo el Premio Nobel de Química «por la determinación de la estructura de muchas sustancias biológicas mediante los rayos X» con lo que se convirtió en la tercera mujer en recibir este galardón después de Marie e Irène Curie.



Stephanie Kwolek (1923-2014)

Importante química polaco-estadounidense mundialmente conocida por su más importante aporte a la ciencia: la invención del poliparafenileno tereftalamida, más conocido como kevlar. El kevlar es una fibra que puede ser hasta cinco veces más resistente que el acero y actualmente se usa para la confección de los chalecos antibalas. Nunca obtuvo el Premio Nobel pero su carrera estuvo llena de logros, siendo una de las mujeres científicas más reconocidas de la historia.

Biología

Enlaces:

Mujeres destacadas en el mundo de la medicina [↗](#)

Mujeres en biología [↗](#)

Mujeres con Ciencia: BIOLOGÍA [↗](#)

Mujeres con ciencia: MEDICINA [↗](#)

Mujeres con ciencia: MATEMÁTICAS [↗](#)

Mujeres conciencia: ASTRONOMÍA [↗](#)



Trotula de Salerno (1110-1160)

Primera ginecóloga. Fue una mujer con una gran importancia en el mundo de la medicina especialmente en el de la ginecología y la obstetricia. Vivió en un mundo dominado por los hombres en el que la única posibilidad de poder acceder al conocimiento las mujeres era a través de los monasterios. Así mismo el arte de la medicina también estaba reservado a los hombres. Escribió varios trabajos influyentes de salud femenina. Fue profesora de medicina en la Escuela Médica Salernitana (considerada por algunos autores como la primera universidad europea). Sus libros se centran en los problemas de salud de las mujeres.



Hildegarda Von Bingen (1098-1179)

Abadesa, líder monacal, mística, profetisa, médica, compositora y escritora alemana. Es conocida como la sibila del Rin y como la profetisa teutónica. Escribió obras de carácter científico: Liber simplicis medicineo Physica, es un libro sobre medicina, dividido en nueve libros sobre las correspondientes propiedades curativas de plantas, elementos, árboles, piedras, peces, aves, animales, reptiles y metales. El más amplio de tales capítulos es el primero dedicado a las plantas, lo que indica que Hildegard tenía amplio conocimiento en su aplicación terapéutica desde una perspectiva holística. En este libro aplica la difundida teoría médica medieval de los humores que relaciona con la idea de que la constitución de los seres a partir del plan divino se realiza a través de cuatro elementos constitutivos cuyo equilibrio determina la salud o enfermedad del individuo. Así, a cada planta le otorga el correspondiente calificativo de su cualidad: robustus, siccus, calidus, aridus, humidus, etcétera. El Liber composite medicineo Cause et cure, sobre el origen de las enfermedades y su tratamiento.



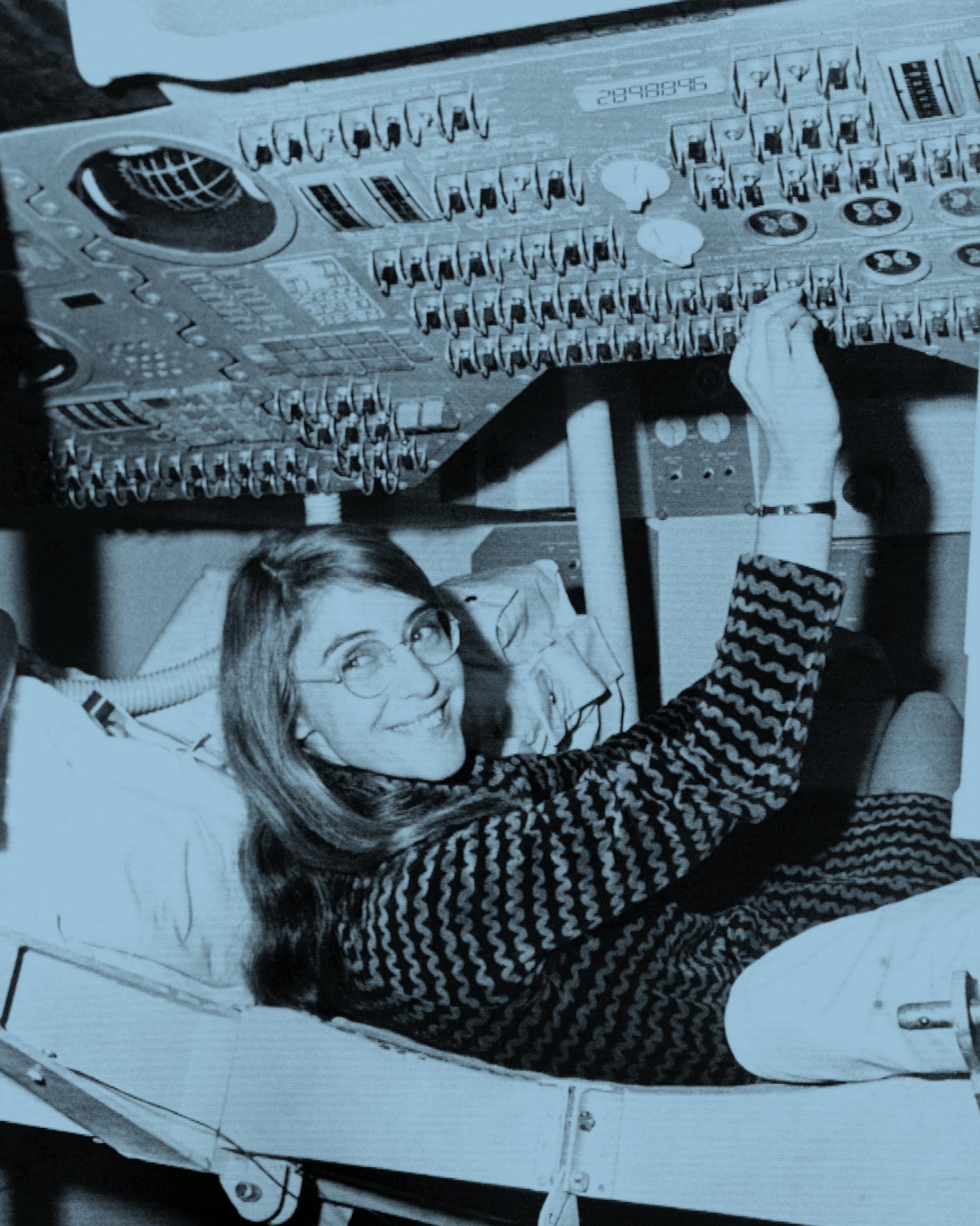
Barbara McClintock (1902-1992)

Nació en Hartford en el año 1902 y falleció en 1992, dejando un importante descubrimiento en el campo de la genética. Barbara se especializó en la citogenética y obtuvo un doctorado en botánica en el año 1927. A pesar de que durante mucho tiempo, injustamente sus trabajos no fueron tomados en cuenta, 30 años más tarde se le otorgó el premio Nobel por su excepcional e increíblemente adelantada para su época: teoría de los genes saltarines, revelando el hecho de que los genes eran capaces de saltar entre diferentes cromosomas. Hoy, este es un concepto esencial en genética.



Rosalind Franklin (1920-1958)

Es la joven científica a quien le debemos todo lo que sabemos sobre el ADN. Fue, a mi entender, la mujer más importante de la historia de la química moderna. Incluso más importante que Marie Curie, fundamentalmente por el hecho de que el reconocimiento por su invaluable aporte fue robado por dos científicos hombres: James Watson y Francis Crick. Ellos se llevaron el reconocimiento por el trabajo de Franklin, quien murió en 1958, a sus 39 años, sin ser debidamente reconocida por la comunidad científica. James Watson, en particular, es, hasta el día de hoy, el científico más adinerado del mundo.



Matemáticas y Física

Enlaces:

[Mujeres con ciencia: FÍSICA](#) 

Matemáticas y Física



Hipatia de Alejandría (355-416)

Fue la primera mujer en realizar una contribución sustancial al desarrollo de las matemáticas. Es necesario colocarla en esta lista pues fue una verdadera precursora y hasta una mártir como mujer de ciencias. Nació en el año 370, en Alejandría (Egipto), y falleció en el 416, cuando sus trabajos en filosofía, física y astronomía fueron considerados como una herejía por un amplio grupo de cristianos, quienes la asesinaron brutalmente. Desde entonces, Hipatia fue considerada casi que como una santa patrona de las ciencias y su imagen se considera un símbolo de la defensa de las ciencias, contra la irracionalidad y la estupidez de las embestidas religiosas, siempre carentes del mínimo sentido.



Emmy Noether (1882-1935)

Podría considerarse como la mujer más importante en la historia de las matemáticas y de hecho, vale destacar que entre otros tantos, así la consideraba Einstein. Nació en Erlangen, Alemania, en el año 1882 y falleció en el 1935 en EEUU, luego de ser expulsada por los nazis unos años antes. La figura de Noether ocupa un imprescindible lugar en el ámbito de las matemáticas, especialmente en la física teórica y el álgebra abstracta, con grandes avances en cuanto a las teorías de anillos, grupos y campos. A lo largo de su vida realizó unas 40 publicaciones realmente ejemplares.



Valerie Jane Morris-Goodall (1934)

Nació en Londres, Inglaterra, en el año 1934. Como primatóloga, estudió el uso de herramientas en chimpancés, a quienes ha dedicado el estudio de toda su vida. Janeha realizado profundas y fructíferas investigaciones científicas sobre el comportamiento, el uso de herramientas y los modos de vida de los chimpancés. En 2003, recibió el Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica.



Marie-Sophie Germain (1776-1831)

Fue una matemática francesa que se destacó por su aporte a la teoría de números. Nació en París, Francia, en el año 1776 y falleció en 1831, dejando una amplia serie de aportes sumamente importantes sobre la teoría de la elasticidad y los números, entre otros: el de los números primos de Sophie Germain.



Lise Meitner (1878-1968)

Nació en la Viena del Imperio Austrohúngaro, hoy Austria, en el año 1878 y falleció en 1968. Fue una física con un amplio desarrollo en el campo de la radioactividad y la física nuclear, siendo parte fundamental del equipo que descubrió la fisión nuclear, aunque solo su colega Otto Hahn obtuvo el reconocimiento (imaginen el por qué). Años más tarde, el meitnerio (elemento químico de valor atómico 109) fue nombrado así en su honor.



Ada Lovelace, Augusta Ada King (1815-1852)

Condesa de Lovelace, fue una brillante matemática inglesa. Nació en Londres en el año 1815 y falleció en 1852. Absolutamente adelantada a su tiempo, la gran Ada fue la primera científica de la computación de la historia, la primera programadora del mundo. Ella descubrió que mediante una serie de símbolos y normas matemáticas era posible calcular una importante serie de números. Previó las capacidades que una máquina (más tarde sería el ordenador) tenía para el desarrollo de los cálculos numéricos y más, de acuerdo a los principios de Babbage y su "motor analítico". Como curiosidad, y por si su apellido te suena, ella fue la hija de uno de los poetas más grandes en la historia de la literatura universal, por supuesto: el magnífico Lord Byron.

Matemáticas y Física



Susan Jocelyn Bell Burnell (1920-1958)

Astrofísica británica que descubrió de la primera radioseñal de un púlsar. Nació en el año 1943, en Belfast, Irlanda del Norte y su descubrimiento fue parte de su propia tesis. Sin embargo, el reconocimiento sobre este descubrimiento fue para Antony Hewish, su tutor, a quien se le otorgó el premio Nobel de Física en 1974. Este injusto acto, que aunque como ya vimos no es nada nuevo, fue cuestionado durante años, siendo hasta hoy un tema de controversia.



Pilar Careaga Basabe (1908-1993)

Hija de una familia noble de Bilbao, fue la primera mujer titulada en ingeniería en la historia de España, así como la primera mujer en ponerse a los mandos de un ferrocarril. Pese a estos hitos, no ejerció su profesión y decidió entrar en política y durante la Guerra Civil participó como enfermera del bando nacional. Durante el franquismo fue procuradora en Cortes y en 1969 se convirtió en la primera mujer alcaldesa de Bilbao. En 1979 fue víctima de un atentado de ETA que la dejó secuelas hasta su muerte, en 1993.



Gertrudis de la Fuente (1921-2017)

La madrileña pasó a la historia de la ciencia por ser la primera bioquímica de España, especializada en enzimología. Como investigadora, una de sus aportaciones más destacadas fue que descubrió la clave que se ocultaba tras el denominado "síndrome tóxico", que a comienzo de los 80 mató a casi 2.000 personas y dejó secuelas en varios miles. El equipo que coordinó De la Fuente averiguó que el aceite de colza se ocultaba detrás de esta catástrofe de salud pública.



Ángela Ruiz Robles (1895-1975)

Décadas antes de que el ebook cambiara la forma de leer libros en todo el mundo, esta maestra y pedagoga gallega puede ser considerada, con toda justicia, como la precursora del libro electrónico. En los años 50 del siglo XX, 'Doña Angelita' patentó la "enciclopedia mecánica" un ingenioso artilugio cuyo propósito era que los alumnos no tuvieran que llevar a cuestras pesados libros. También inventó la máquina taquimecanógrafa y un atlas lingüístico gramatical.



Ellen Ochoa (1958)

Esta física y científica californiana, de ascendientes mexicanos, se convirtió, en 1993, en la primera hispana en viajar al espacio, a bordo del transbordador Discovery. En total, son cuatro las misiones de la NASA en las que Ochoa ha participado y, además es inventora de varias patentes en el campo de los sistemas ópticos para el procesamiento de información.



Margaret Hamilton (1936)

Científica computacional, matemática e ingeniera de sistemas. Fue directora de la División de Ingeniería de Software del Laboratorio de Instrumentación del MIT, donde con su equipo desarrolló el software de navegación "on-board" para el Programa Espacial Apolo. En 1986, se convirtió en la fundadora y CEO de Hamilton Technologies. La compañía se desarrolló alrededor del Lenguaje Universal de Sistemas basada en su paradigma de "Desarrollo antes del hecho" (DBTF del inglés Development Before the Fact) para sistemas de diseño de software. El 22 de noviembre de 2016, Hamilton recibió la Medalla Presidencial de la Libertad, entregada por el ex presidente de Estados Unidos Barack Obama, por su trabajo en la NASA durante las misiones Apolo.

Matemáticas y Física



Grace Murray Hopper (1906-1992)

Científica de la computación y militar estadounidense con grado de contraalmirante. Es pionera en el mundo de las ciencias de la computación y fue la primera programadora que utilizó el Mark I. Entre las décadas de los 50 y 60 desarrolló el primer compilador para un lenguaje de programación así como también propició métodos de validación. Popularizó la idea de una máquina independiente de los lenguajes de programación, lo que derivó en el desarrollo de COBOL, un lenguaje de alto nivel de programación que aún se utiliza.



Valentina Tereshkova (1906-1992)

Cosmonauta y política rusa ya retirada, es una ingeniera rusa que como cosmonauta se convirtió en la primera mujer, y a la vez el primer civil, que ha volado al espacio. Completó 48 órbitas alrededor de la Tierra en sus tres días en el espacio. Permaneció activa en la política tras el colapso de la Unión Soviética (URSS) y es considerada como una heroína en la Rusia post-soviética.



Maryam Mirzakhani (1977-2017)

Matemática iraní y profesora de matemáticas en la Universidad de Stanford. En 2014 fue galardonada con la Medalla Fields, siendo la primera mujer en recibir este premio equivalente al Nobel de las matemáticas. Desarrolló su carrera en los campos del espacio de Teichmüller, la geometría hiperbólica, la teoría ergódica y la geometría simpléctica. Sus estudios abarcan impactantes y originales investigaciones sobre geometría y sistemas dinámicos. Su trabajo en superficies de Riemann y sus modelos espaciales conectan varias disciplinas matemáticas e influyen en todas ellas.



Hedy Lamarr (1914-2000)

Actriz de cine e inventora austriaca. Fue co-inventora de la primera versión del espectro ensanchado que permitiría las comunicaciones inalámbricas de larga distancia. Empezó sus estudios de ingeniería a los 16 años, pero tres años más tarde abandonó la ingeniería atraída por su vena artística. Fue obligada a casarse con el magnate de la industria armamentística Friedrich Mandl, que la sometió a un intenso control. Tuvo que abandonar su incipiente carrera cinematográfica, y cualquier otro tipo de actividad hasta que consiguió escapar de él y cambiar de identidad. Hedy había aprovechado su soledad para continuar sus estudios de ingeniería, y utilizar su inteligencia para obtener los pormenores de la tecnología armamentística de la época. Dichos conocimientos fueron cedidos por la actriz a las autoridades de los Estados Unidos años más tarde; igualmente algunas reuniones le sirvieron de guía para idear y patentar, en los años 1940, la técnica de conmutación de frecuencias, que le devolvería notoriedad en los últimos años de su vida.



Sofia Kovalevskaya (1850-1891)

Primera matemática rusa de importancia y la primera mujer que consiguió una plaza de profesora universitaria en Europa. Nacida y criada en el seno de una familia gitana rusa, Sofía era también descendiente de Matías Corvino, rey de Hungría. Sofía empezó a mostrar muy buenas cualidades para el álgebra pero su padre decidió interrumpir sus clases por miedo. Aún así, Sofía siguió estudiando por su cuenta. Durante su trabajo en la Universidad de Estocolmo, escribió el más importante de sus trabajos, que resolvía algunos de los problemas al que matemáticos famosos habían dedicado grandes esfuerzos. Consiguió un importante premio otorgado por la Academia de Ciencias de París, en 1888, por su trabajo 'Sobre la rotación de un cuerpo sólido alrededor de un punto fijo'.

El trabajo de campo es tan sólo un aspecto de la experiencia del antropólogo. Las circunstancias en que se desarrolla, circunstancias peculiares a cada investigación , nunca son idénticas, así como tampoco pueden ser idénticos dos antropólogos abocados al estudio de un mismo Problema (...)

Su trabajo se enriquece y es fructífero en la medida en que el grupo humano bajo estudio acepte la legitimidad de la tarea y algunos de sus individuos, por lo menos , comiencen a desarrollar la conciencia de sí mismos en este segundo nivel .

Margaret Mead, Cartas de una antropóloga. 1977

LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN

C/ Vallehermoso 54 1º. 28015 – Madrid

TEL: 91 594 53 38 / FAX: 91 447 22 47

www.ligaeducacion.org

Proyecto:



Financiado por:

