

Premios IRENE

2007

la paz empieza en casa *la paz empieza en casa*



Premios
IRENE

la paz empieza en casa

2 0 0 7



Índice

<i>Introducción</i>	9
<i>1º premio</i> IES SEÑORÍO DE GUARDO – PALENCIA APLICACIÓN PRÁCTICA DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA PROMOVER LA COEDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN DE GÉNERO EN EL ALUMNADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	11
<i>2º premio</i> IES MARTÍN GARCÍA RAMOS – ALBOX – ALMERÍA TALLER POR LA IGUALDAD Y LA NO VIOLENCIA CONTRA LA MUJER	25
<i>2º premio</i> IES CHAPELA – PONTEVEDRA POTENCIACIÓN DE LA IGUALDAD DESDE LA TRANSVERSALIDAD: APRENDER A DESAPRENDER LA DESIGUALDAD	47
<i>3º premio</i> IES MONTSERRAT ROIG – SANT ANDREU DE LA BARCA – BARCELONA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESO	65
<i>3º premio</i> AULA EXTERNA DEL CENTRO SOCIOEDUCATIVO ES PINARET – MALLORCA APRENDER A AMAR. UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DIRIGIDO A LAS CHICAS DE ESO Y SU GRUPO DE CLASE	81

Introducción

Desde el Centro de Investigación y Documentación Educativa queremos reiterar, una vez más, la confianza en que los *Premios Irene*, cuya tercera edición está ya en marcha, contribuirán a la movilización de la comunidad educativa, y al debate y la reflexión al servicio de la prevención de la violencia contra las mujeres.

Es esta una causa irrenunciable y, sin duda, el trabajo comprometido de los equipos de profesores y profesoras que han participado en esta segunda edición de los Premios constituye la mejor de las motivaciones para que otros centros educativos se sumen a este compromiso que hoy nos reúne en torno a esta publicación.

Por otra parte, somos plenamente conscientes de la necesidad de trabajar conjuntamente en esta empresa desde un enfoque integral y multidisciplinar que abarque todos los ámbitos que vertebran la sociedad, entre los cuales la educación ocupa sin duda un importante lugar.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, establece en su exposición de motivos: «la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige contra las mujeres por el mismo hecho de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión». Asimismo, en el Título I de dicha ley se especifican también las obligaciones del sistema educativo en la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre ambos géneros.

Una gran parte de las conductas violentas se forma durante el proceso de socialización, por lo que la escuela, como espacio fundamental en el que se produce tanto la socialización como la generación de relaciones, debe orientar ese proceso contribuyendo a eliminar de nuestra sociedad la violencia en general y específicamente la ejercida contra las mujeres.

Consciente de la importancia de esta contribución desde la educación, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), publicó la Orden ECI/1152/2006, de 6 de abril, por la que se crearon los *Premios Irene: la paz empieza en casa*, con el fin de fomentar desde el sistema educativo la prevención de la violencia contra las mujeres y estimular y difundir experiencias en centros educativos de enseñanzas no universitarias que contribuyan a ello.

Desde entonces hasta hoy se han puesto en marcha tres convocatorias, en las que han participado más de 500 profesores y profesoras de toda España y han salido a la luz dos publicaciones que muestran y visibilizan aquellos trabajos que finalmente han sido premiados en la convocatoria de 2006 y en la de 2007.

Desde el Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEPSyD, queremos mostrar el más sincero de los agradecimientos a todos los centros y al profesorado que ha participado con el CIDE en estos *Premios Irene*, animándolos a consolidar y afianzar su trabajo en relación a la prevención de la violencia contra las mujeres. Es una bella e irrenunciable causa y, sin duda, su trabajo es la mejor de las motivaciones para que otros compañeros y compañeras se sumen a ella.

No queremos dejar de agradecer también al Instituto de la Mujer, particularmente a las personas que trabajan en el Programa de Educación de este Organismo, la inestimable ayuda y colaboración que en la creación de estos Premios y en su desarrollo nos han brindado, hecho por otra parte que no resulta aislado y que se inscribe en una trayectoria larga y fructífera de colaboración interministerial.

En definitiva, esperamos que este libro resulte de interés para sus lectores y sus lectoras, y que contribuya al debate y la reflexión, al servicio de un sistema educativo de calidad para todos, que garantice al mismo tiempo la equidad educativa y social junto con el respeto a las diferencias, empezando por contemplar la primera de las posibles, que es aquella que nos hace a cada ser humano hombre o mujer.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
Dirección General de Ordenación y Evaluación del Sistema Educativo
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSyD)

1º premio

APLICACIÓN PRÁCTICA DE
UNIDADES DIDÁCTICAS PARA
PROMOVER LA COEDUCACIÓN
Y LA EDUCACIÓN DE GÉNERO
EN EL ALUMNADO DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA

IES Señorío de Guardo – Palencia

l r m s
L E N E

■ INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de Desarrollo del Milenio es que para el año 2015 hayan sido eliminadas las desigualdades entre los géneros en todos los niveles de la enseñanza¹. Los diferentes organismos educativos de la Unión Europea se han hecho eco de esta necesidad², así como los organismos y las actividades que ha puesto en marcha el Estado español para promover la igualdad entre hombres y mujeres³. Como prueba de todo ello, desde hace años la legislación educativa española viene sentando las bases para promover una educación más igualitaria⁴. En este sentido, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria tras la promulgación de la LOE recoge, en su Artículo 3, que esta debe contribuir a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los pre-

1. *Progreso para la infancia, un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre géneros*, n.º 2, abril 2002, UNICEF.

2. En el Segundo Programa de Igualdad de Oportunidades (1986-1990) de la Comisión de las Comunidades Europeas se recogían una serie de medidas enfocadas hacia la educación, el empleo, las Nuevas Tecnologías, el reparto de responsabilidades familiares y profesionales, y la sensibilización y evolución de las mentalidades con el fin de luchar contra la diferencia por motivo de género.

3. Por ejemplo, el II Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1993-1995) plantea en materia educativa en su objetivo 2.1.: «desarrollar el currículo establecido para que responda a una concepción de la educación de acuerdo con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, eliminando los rasgos sexistas androcéntricos de las prácticas y de los contenidos educativos».

4. De esto se hizo eco el Ministerio de Educación y Ciencia, que desde septiembre de 1987 comenzó a realizar un Plan General de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres en coordinación con el Instituto de la Mujer. Este plan político se estructura en torno a cuatro objetivos:

1. Combatir los estereotipos sexistas en el material didáctico.
2. Combatir los estereotipos sexistas en los currículos.
3. Fomentar el cambio de actitudes en el profesorado a través de formación inicial y continua.
4. Garantizar una igualdad de oportunidades para los chicos y las chicas en el acceso a todas las formas de enseñanza.

juicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Por su parte, al albor de esta iniciativa, las restantes autoridades educativas de las diferentes Comunidades Autónomas han recogido similares necesidades y objetivos en sus currículos educativos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Hoy en día somos cada vez más conscientes de que, para luchar por la igualdad de género, debemos promover una profunda reforma en el sistema educativo fomentando una participación igualitaria del alumnado, promoviendo actitudes que valoren y respeten la diferencia de sexos, y rechacen los estereotipos y el empleo de la violencia como método para la resolución de conflictos. La desigualdad de género tiene un profundo componente social, educativo e histórico, por eso las autoridades educativas, los centros y el profesorado deben jugar un papel fundamental en esta cuestión.

■ CONTEXTO

Conscientes del papel que la Comunidad Educativa debe ejercer con el fin de promover la igualdad de género, pusimos en marcha un proyecto que afectase a todos los miembros y alumnado del centro al que pertenecemos, el IES Señorío de Guardo.

El IES Señorío de Guardo tiene su sede en el norte de la provincia de Palencia, en la localidad de Guardo, y abarca los municipios de Guardo, Velilla del Río Carrión, Santibáñez, Mantinos, Villalba, y los pueblos de la montaña palentina: Otero, Camporredondo, Cardaño de Abajo y Alba de los Cardaños.

Creado en 1976, el IES Señorío de Guardo es el más antiguo de los dos existentes en la localidad, y fue el



Antiguo Ayuntamiento de la localidad de Guardo.

primero en apostar por la enseñanza de Formación Profesional en la región. En la actualidad es el único instituto que admite alumnado de ESO, Bachillerato, ciclos formativos de Instalaciones electrotécnicas, Administración y finanzas, Gestión administrativa, Equipos e instalaciones electrotécnicas, Instalación y mantenimiento electromecánico y conducción de líneas, y Garantía Social, que ha recibido mención de calidad. Además, desde este curso 2006-2007 tiene aprobado el proyecto para desarrollar la enseñanza bilingüe para alumnos de Primer Curso de la ESO.

En el presente curso académico 2006-2007 están matriculados en el Centro un total de 512 alumnos, distribuidos de la siguiente forma:

- ESO: 319 alumnos.
- Bachillerato: 94 alumnos.
- Ciclos Formativos: 99 alumnos.

Este alumnado procede básicamente de las comarcas de Fuentes Carrionas y la Peña (Ayuntamientos de Guardo, Velilla del Río Carrión y Santibáñez de la Peña) y, en menor medida, de los términos municipales de Mantinos, Fresno, Villalba de Guardo, Respenda de la Peña y de los Ayuntamientos de Valderrueda y Prioro, situados en la provincia de León.

Se trata, por tanto, de un centro enclavado en el medio rural en una localidad que tradicionalmente ha vivido de la minería y la agricultura, dos actividades económicas que en el pasado dieron gran vitalidad al pueblo pero que, en el presente, se encuentran en pleno proceso de transformación. Todo ello probablemente ha ido configurando un contexto en el que surgen casos, en un importante número de familias, de violencia de género, circunstancia conocida por la información recibida por el CEAS (Centro de Acción Social) de la localidad. En la actualidad, existen en Guardo más de cuatro familias sobre cuyos miembros hay órdenes de alejamiento y varios casos de alumnos que han denunciado la existencia en sus hogares de episodios de violencia familiar. Por ello, el CEAS y la Junta de Castilla y León promueven diferentes iniciativas con el fin de informar a las mujeres de sus derechos y acercarlas a las nuevas tecnologías.

El Centro, consciente de esta situación, se ha planteado el fomento de una educación que promueva la igualdad de género, como se recoge en sus Objetivos Generales:

- **Objetivo 1:** desarrollar un espíritu crítico ante el pluralismo de la sociedad, fomentando las capacidades

de comprender y respetar las situaciones diferentes o extrañas a su ámbito social o cultural, y de tomar postura ante ellas.

- **Objetivo 2:** atendiendo a la diversidad, lograr una dinámica educativa capaz de dotar a los alumnos de los hábitos, capacidades e instrumentos básicos que le faculten para adquirir un adecuado móvil de conocimientos, no solo en el centro, sino como aprendizaje constante en su vida.
- **Objetivo 10:** sensibilizar y educar a los alumnos para conocer y saber enfrentarse a los problemas sociales como el alcohol, las drogas, el sida, el paro, la insolidaridad y la violencia entre los pueblos y las personas.



IES Señorío de Guardo.

■ OBJETIVOS

El objetivo principal de nuestro proyecto es la realización de unidades didácticas y material educativo que puedan ser empleados tanto por el profesorado de Educación Secundaria como por el alumnado, con el fin de promover la transmisión de valores sociales positivos que apoyen el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. Con la difusión de la experiencia llevada a cabo en nuestro centro pretendemos servir de ejemplo y de guía a otros centros de enseñanza o a las autoridades educativas.

La elaboración de las unidades didácticas multimedia persiguen fomentar la igualdad de género entre los alumnos de ESO y Bachillerato y, aunque están adaptadas a la situación del Instituto de Guardo, pueden ser fácilmente extrapoladas a otros centros educativos. Con la puesta en práctica de las unidades didácticas buscamos:

- Fomentar, a través del juego y actividades, reflexiones sobre el dinamismo cultural y de género.
- Potenciar actitudes de respeto, empatía con lo diferente, convivencia y solidaridad.
- Conocer el modo en que las desigualdades impregnan las ideas y prácticas socio-culturales, sus raíces y los mecanismos de su transmisión.
- Hacer partícipe al profesorado y al alumnado de la realidad existente en materia de igualdad.
- Saber aplicar herramientas de análisis para detectar el sexismo, explícito o encubierto, en la función educativa.
- Analizar la relación existente entre mujer y educación.

- Proporcionar material y recursos para el tratamiento educativo del tema transversal de la Igualdad de Oportunidades.
- Promover experiencias activas en el aula que contribuyan a fomentar un cambio de mentalidad real en materia de igualdad social.
- Propiciar experiencias que permitan el razonamiento crítico y creativo en la resolución de conflictos de género.
- Dotar de criterios al profesorado para la comunicación igualitaria en su práctica profesional.
- Proporcionar recursos para detectar situaciones de violencia.

■ METODOLOGÍA

El centro educativo es el entorno perfecto para difundir los valores sociales basados en la comunicación y en la resolución pacífica de conflictos que pretendemos impulsar en nuestra sociedad. Un eslabón más a favor de esta enseñanza igualitaria por parte de nuestro centro es el desarrollo del presente proyecto. Dicho proyecto se aplica desde una metodología y una orientación global con las que se atiende todas las necesidades de la comunidad educativa, tanto alumnos como profesores.

De esta manera, el proyecto nace en el centro y está orientado a toda la comunidad que lo conforma, porque creemos que el Instituto de Enseñanza Secundaria es una institución fundamental de nuestra sociedad y uno de los más importantes agentes de socialización. Por eso, si conseguimos educar desde este a nuestro alumnado para que reconozca y rechace la existencia de desigualdades por razón de sexo y de los diferentes estereotipos pre-

dominantes en el mundo actual, habremos contribuido en gran medida a crear una sociedad más justa.

Con este fin se llevaron a cabo diferentes iniciativas que dieran cabida a la mayor parte de la comunidad educativa. Así, podemos diferenciar tres actividades puestas en marcha:

Primera actividad

Durante el primer trimestre se realizó la primera toma de contacto con el profesorado y el alumnado para detectar sus conocimientos sobre el tema y los principales problemas de la localidad al respecto.

Dos profesoras del IES Señorío de Guardo, María Silvia López Gallegos y Sofía Díaz de Greñu Domingo, desarrollaron un material específico teniendo en cuenta las necesidades del Centro. Para ello, realizaron previamente una encuesta entre el alumnado y el profesorado voluntario (el modelo se adjunta en el anexo) y unas charlas con los alumnos sobre diferentes cuestiones de género, que les proporcionaron información relevante acerca de las principales necesidades y las orientaciones que habríamos de seguir en el desarrollo del proyecto.

Segunda actividad

Basándose en las necesidades detectadas, dichas profesoras pusieron en marcha la segunda actividad: la realización de un seminario dirigido al profesorado de Guardo para su formación en Educación para la Igualdad.

El seminario se realizó con profesores de distintos niveles educativos y contó con el apoyo del CFIE de Guardo. Su objetivo era dotar al profesorado de nociones básicas sobre determinadas cuestiones teóricas: coeducación, actuaciones en caso de violencia de género, publicidad y estereotipos, etc.

También se analizó con el profesorado el hecho de que el instituto es un centro educativo y socializador de primer orden, que, pese a ello, no está exento de sufrir diferentes formas de desigualdad por razón de género en sus formas de organización escolar, en el reparto de poder y responsabilidades, en la diferenciación de las actitudes y expectativas, así como en los modos de comportamiento y trabajo, del profesorado hacia los alumnos y las alumnas según sea su sexo, en la distribución de los espacios y tiempos escolares, en los materiales educativos y los libros de texto que se emplean a diario y que no proporcionan un trato igualitario a hombres y mujeres...

Por último, se insistió en los planteamientos y prácticas que podrían llevar a cabo los docentes en cada una de sus especialidades para trabajar los aspectos mencionados, así como para detectar casos de violencia en las familias del alumnado, y los recursos y el protocolo de actuación que habrían de seguirse en cada caso.

Tercera actividad

Por último, diseñamos unas unidades didácticas destinadas a promover la coeducación y la educación de género, adaptándolas a los diferentes niveles de la enseñanza secundaria, y las pusimos en práctica en diferentes grupos.

Finalmente, planteamos un debate con los alumnos y las alumnas para analizar los efectos que nuestras unidades y actividades habían causado tanto sobre ellos y ellas como entre el resto de los docentes.

En el CD adjunto se presentan las unidades didácticas elaboradas, que versan sobre los temas siguientes:

- Evolución histórica de la imagen de la mujer.
- La imagen de la mujer en la Edad media y contemporánea.
- La violencia contra las mujeres.

- La violencia en las aulas.
- La discriminación de la mujer en el sistema educativo.

Cada una de las unidades comprende una presentación en Power point, donde se especifican los principales aspectos del tema que se va a abordar; actividades para que se asienten los conocimientos que han adquirido, realizadas en Jclic y Hot Potatoes y adaptadas a los diferentes niveles de enseñanza; y, por último, material complementario, como bibliografía, artículos de prensa, lecturas o letras de canciones de actualidad, para que quienes lo deseen puedan ampliar sus conocimientos sobre el tema planteado.

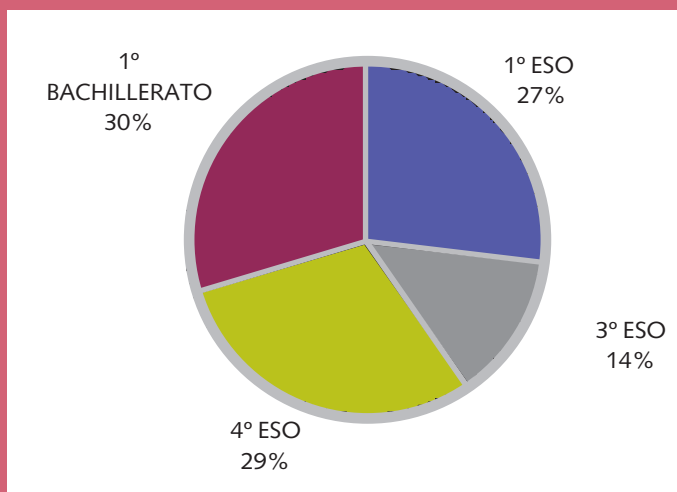
La puesta en práctica de las unidades didácticas es la parte más significativa del proyecto que planteamos.

Este material ha sido realizado teniendo en cuenta las necesidades formativas y educativas de los alumnos de nuestro centro, pero también pueden ser aplicadas en otros centros educativos.

■ EJECUCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto fue realizado por las profesoras María Silvia López Gallegos y Sofía Díaz de Greñu Domingo, ambas del Departamento de Geografía e Historia, en colaboración con la profesora Marisol González Fernández. Se desarrolló a lo largo de los tres trimestres del curso escolar y en él participaron alumnos y alumnas de diferentes niveles de nuestro centro educativo:

ALUMNADO PARTICIPANTE			
NIVEL	Alumnas	Alumnos	TOTAL
1.º ESO	4	16	20
3.º ESO	8	2	10
4.º ESO	11	11	22
1.º BACHILLERATO	18	3	22



Alumnado participante en el proyecto.

La elección de estos grupos atendió a diferentes razones:

- Intentar dar cabida a todos los niveles educativos de un Instituto de Enseñanza Secundaria, con el fin de obtener respuestas de grupos de diferentes edades y que, por tanto, tienen diferente nivel académico, escala de valores, madurez y diferente componente actitudinal a las unidades didácticas planteadas.
- Buscar cierta diversidad de los grupos, de tal manera que participaran en el proyecto el mayor número de personas de diferentes edades y sexo. Atendiendo a este criterio desarrollamos nuestro proyecto en cursos con mayoría masculina (1.º ESO), con mayoría femenina (1.º Bachillerato) y en grupos más o menos paritarios (3.º y 4.º de ESO).

Evolución de las diferentes fases del proyecto con las alumnas y los alumnos

La práctica docente del proyecto se puso en marcha en tres fases, que coincidieron con cada uno de los tres trimestres. Describimos a continuación su aplicación:

Durante **el primer trimestre** se realizó una evaluación inicial (incluimos en el anexo la evaluación) que consistió en la cumplimentación de un cuestionario por parte de los alumnos y las alumnas en el que se abarcaban los siguientes aspectos:

- Conocimiento de mujeres y hombres de relevancia en la historia.
- Conocimiento del vocabulario sobre la cuestión.
- Valoración sobre el grado de igualdad alcanzado por las mujeres.
- Percepción de la igualdad y discriminación en el aula, así como de la violencia de género.

Durante **el segundo trimestre** trabajamos cuatro temas tanto con la ayuda de materiales específicos como realizando debates:

Tema 1. Los estereotipos y la publicidad

- Reconocimiento de los estereotipos presentes en los anuncios como algo cotidiano, por ejemplo, el uso de la mujer como objeto en la publicidad y los medios de comunicación, etc.
- El diferente trato que se da a los niños y a las niñas en la publicidad.
- El tratamiento en los medios de comunicación de la bulimia y la anorexia: información sobre estas enfermedades, consejos sobre alimentación saludable y

posibles direcciones adonde dirigirse en caso de duda o problemas.

Tema 2. El techo de cristal

- A partir de las estadísticas analizamos el hecho de que las mujeres no tienen la misma presencia en los cargos directivos de las empresas, cargos públicos, deportes, etc.
- Reflexionamos sobre la diferente presencia de mujeres y hombres en los medios de comunicación, así como su representación en ellos.

Tema 3. Violencia de género y otros problemas de la mujer en el mundo actual

- Realizamos un análisis de los problemas de la mujer en el tercer mundo.
- Profundizamos en los problemas a los que debe enfrentarse la mujer en el primer mundo, haciendo especial hincapié en la desigualdad laboral y la violencia de género.

Tema 4. Educación

- Valoramos la existencia de desigualdad entre los alumnos y las alumnas en el sistema educativo.
- Damos a conocer diferentes ejemplos de discriminación en los materiales educativos.
- Afrontamos la relación entre profesorado y alumnado, y entre el propio alumnado, para detectar posibles casos de violencia.

Durante **el tercer trimestre** el alumnado realizó las actividades planteadas en las unidades didácticas.

La metodología empleada para la realización de las unidades didácticas fue la siguiente: en la primera sesión

explicamos a los alumnos y las alumnas cómo funcionaban las unidades didácticas y el material del que disponían en cada CD, así como el método que íbamos a seguir en esta fase práctica del proyecto.

A continuación durante cinco sesiones las alumnas y los alumnos pudieron examinar cada una de las unidades didácticas leyendo los textos y la información proporcionada, así como realizando las actividades y consultando el material complementario. Los alumnos disponían de 35 minutos para leer el texto y realizar las actividades, y durante los últimos minutos de la clase y en las tutorías realizábamos una puesta en común y un pequeño debate sobre lo que habían aprendido, respondiendo dudas e intercambiando impresiones.

Aunque no participasen directamente en el proyecto, también se permitió al resto de alumnos del centro que practicasen y conociesen las unidades didácticas y que diesen su opinión tanto en las horas de biblioteca como en el recreo.

■ EVALUACIÓN FINAL

De la realización del Seminario en el que participó profesorado de distintos niveles educativos, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Al comienzo de esta actividad se realizó una evaluación inicial cuyo resultado fue que prácticamente todos los docentes conocían el vocabulario sobre el que íbamos a trabajar en el seminario, pero eran incapaces de definir con precisión algunos términos o fechas esenciales: coeducación, paridad, techo de cristal, etc. Además, a pesar de demostrar un cierto conocimiento de la historia del feminismo y del nombre de muchas mujeres célebres de la Historia, demostraron tener muchos estereotipos. Dudaban a la hora de pronunciarse

sobre la lucha por los derechos de la mujer y algunos, inclusive, hablaban de este movimiento en un sentido algo peyorativo.

Por otra parte, el 95% del profesorado pensaba que por parte del docente no existía un trato discriminatorio hacia el alumnado en los centros educativos; un 55% que los materiales curriculares y educativos se habían adaptado a estas cuestiones para poder trabajarlas en el aula con el alumnado; un 25% valoraba positivamente los recursos y el tiempo necesario para desarrollar cuestiones de género, y un 65% conocía el material y recursos de los que disponen en su centro para promover la igualdad entre los sexos.

Durante el seminario tuvimos ocasión de matizar algún que otro aspecto. Por ejemplo, gracias a una actividad que realizaron los profesores y las profesoras sobre los estereotipos y la publicidad reconocieron que tenían incorporados muchos estereotipos. También generamos un amplio debate sobre el papel de la mujer en la sociedad durante el transcurso del cual el 80% de los participantes reconoció que las mujeres habían avanzado en el sistema educativo, pero no así en cargos de responsabilidad en la sociedad.

Respecto a los problemas a los que se deben enfrentar las mujeres en el tercer mundo el 60% desconocía términos como ecofeminismo y feminicidio, y el 99% es consciente de los problemas de violencia de género de nuestra sociedad. Sin embargo, solo un 30% sabría informar a los padres o alumnos sobre las herramientas para prevenir o actuar en caso de violencia de género antes de comenzar el seminario.

En el ámbito educativo, el 80% de los docentes conocía los avances que incluye nuestra ley educativa en materia de igualdad. El 90% de los docentes, al

finalizar el seminario, afirmó que la mayoría de las cuestiones de género tratadas en el seminario no se explicaban en las aulas por falta de tiempo y de material adaptado a sus asignaturas. Para evitar eso, se les dio material adaptado a sus respectivos niveles y asignaturas, así como actividades de carácter general para poder realizar con los alumnos. Las profesoras de primaria se mostraron especialmente interesadas en que les proporcionásemos material específico adecuado a su nivel, por el total desconocimiento que tenían sobre la materia.

En el seguimiento realizado a posteriori con los docentes pudimos comprobar que el 40% había puesto en práctica estos conocimientos en sus aulas; el 20% argumentó que era difícil incluir estos conocimientos en su materia, y el 40% aludió a la falta de tiempo debido a la amplitud del temario que se ha de desarrollar.

Por último, los docentes reconocieron que el alumnado solía tener mayor respeto por el profesorado masculino y confesaron no evaluar actitudes en relación a la discriminación por razón de sexo u otro tipo de marginación.

Todo ello pone de manifiesto como existe una tendencia a creer por parte del profesorado que la igualdad ya es un hecho y de que hay otras prioridades en educación. Lo cierto es que se detecta una gran necesidad de formación para poder abordar esta temática en los centros educativos y contribuir a la eliminación real de la discriminación por razón de sexo.

Por su parte, el 95% del alumnado acogió con interés la realización de las actividades dirigidas a promover la igualdad de género a pesar de afirmar que no existían problemas de este tipo en el centro. Respecto a la sociedad en general su opinión es la contraria, ya que

para el 99% del alumnado sí es una cuestión de máxima importancia, sobre todo lo que atañe a la violencia de género seguida de otros problemas graves como el terrorismo y el desempleo. En este sentido, es significativo señalar que el 98% del alumnado conoce algún ejemplo de discriminación en su entorno, y el 85%, algún caso de violencia de género en su localidad o en su núcleo familiar más próximo.

Las alumnas y los alumnos tenían bastante claro que la imagen ofrecida por los medios de comunicación es, a menudo, denigrante para la mujer y, respecto a la violencia de género, mostraron los mismos estereotipos sobre la figura del agresor y la víctima que se pueden detectar en el resto de la sociedad.

También desconocían muchas de las políticas nacionales e internacionales en materia de igualdad. Confundían el término coeducación (educación al margen del género) con escuela mixta (chicas y chicos en las mismas aulas con el mismo currículum) y consideraban que en el ámbito educativo no siempre se trata a las chicas y los chicos de igual forma.

En relación a los temas planteados, el 80% coincidió en que los aspectos más interesantes son los relativos a la violencia contra las mujeres y en las aulas. El 90% desconocía cómo había evolucionado la imagen de la mujer a lo largo de la historia, por ejemplo, el 70% no conocía la mitad de los nombres de las mujeres que se plantean en las unidades didácticas.

Respecto a las actividades, el 100% ha realizado todas las actividades propuestas, el 95% las ha considerado interesantes y el 80% no ha tenido dificultades en su realización una vez leída la presentación con la información que acompaña a cada unidad.

■ CONCLUSIONES

Este proyecto pretende ser una iniciativa que promueva la igualdad de género en el ámbito educativo. Para ello, se han planteado cinco unidades que tratan aspectos esenciales para este fin:

- Evolución histórica de la imagen de la mujer.
- La imagen de la mujer en la Edad Media y Contemporánea.
- La violencia contra las mujeres.
- La violencia en las aulas.
- La discriminación de la mujer en el sistema educativo.

UNIDADES DIDÁCTICAS

1. **La mujer a lo largo de la historia**, con ejemplos de mujeres que han dejado su huella en todas las etapas y en todos los aspectos de la vida (deporte, política, mando militar, gobierno, etc.).
2. **La mujer en la Edad Media y en la Edad Contemporánea**.
3. **La violencia contra las mujeres**, en qué se basa, cómo reconocer a un agresor, qué problemas posee una mujer maltratada, con qué herramientas cuenta y cómo ayudarla.
4. **El papel de la mujer en el sistema educativo** y la legislación en relación con la promoción de la igualdad.
5. **La violencia en las aulas**, los diferentes tipos de violencia o discriminación y consejos para luchar contra ellas.

El objetivo de las unidades didácticas presentadas en este proyecto es que el alumnado y el profesorado aprendan algo más sobre los problemas de la mujer en el mundo. A pesar de los avances, la mujer sigue sufriendo discriminación, y este trato desigual se arraiga en unas raíces históricas que los alumnos deben conocer. Con las unidades didácticas pretendemos aportar nuestro granito de arena para que desde el centro educativo se enseñe a reconocer, prevenir y erradicar la desigualdad y la violencia.

■ BIBLIOGRAFÍA

ALARIO, M. T., GARCÍA COLMENARES, C. (coord.) *Persona, género y educación*, Salamanca, Amarú, 1997.

ALTABLE VICARIO, CH. *Educación para el amor, educación para la violencia*. En BLANCO, N. (coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 99-110), Madrid, 2001.

AMELANG J. S., NASH, M. *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia, Alfonso el Magnánimo, 1990.

ARNALDO ALCUBILLA, E. «Sobre la violencia doméstica». En VV. AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad*, Seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (pp. 147-161), Madrid, Instituto de la Mujer, 2001.

BEL BRAVO, M. A. *La mujer en la historia*. Madrid, Encuentro, 1998.

BENEDICTO, J., MORÁN, M. L. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 219-234). Madrid, Injuve.

DUBET, F. *Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela*, 2003.

ORDAX PÉREZ, E. *Aprender ciencias. ¿En igualdad de condiciones o con diferencias? Factores que limitan la participación de las niñas en el ámbito de las ciencias*. Universidad de Valladolid, tesis doctoral inédita, 2004.

SPENDER, D. y SARAH, E. *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona, Paidós, 1993.

TRUJILLO SÁEZ, F. y FORTES RUIZ, M. R. (Eds.) *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar*, Barcelona, Octaedro, 2002.

URRUZOLA ZABALZA, M. J. *Introducción a la filosofía coeducadora*, Bilbao, Maite Canal, 1995.

REVISTAS

Cuadernos de educación no sexista, editados por el Instituto de la Mujer.

Cuadernos de Coeducación, editados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

SITIOS WEBS

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?cat=2>.

<http://www.mtas.es>.



2º premio

TALLER POR LA IGUALDAD
Y LA NO VIOLENCIA
CONTRA LA MUJER

IES Martín García Ramos – Albox – Almería

r m s
I ENF

■ JUSTIFICACIÓN

Ya en nuestra Constitución, el Artículo 14 proclama el «derecho a la igualdad y no discriminación por razón de sexo», y el artículo 15, «el derecho de todos a la vida y a la integridad física y moral, sin que en ningún caso puedan ser sometidos a torturas, ni a penas o tratos inhumanos o degradantes».

Sin embargo, estos derechos son vulnerados de manera continuada por ciertas personas, hombres, que establecen que las mujeres son «seres inferiores carentes de derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión», y por lo tanto pueden ser el objeto de agresiones y violencia, por el mero hecho de ser mujeres.

No es un hecho privado, doméstico, que implique únicamente la vida de las personas implicadas en ese acto. Es un símbolo de desigualdad real entre hombres y mujeres, y, por lo tanto, es necesario tratar de manera integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y la educación.

La necesidad de trabajar y fomentar los valores de igualdad y de no discriminación por el género se establece como vital en el marco de la educación para el respeto a la dignidad de las mujeres y, por supuesto, como pilar fundamental en el crecimiento de una sociedad donde la violencia de género no se puede considerar un problema del ámbito privado.

Los mecanismos a través de los cuales se siguen transmitiendo la desigualdad y la violencia son tan ge-

nerales, profundos y, a veces, sutiles, que no basta con que los centros de enseñanza se limiten a no ser sexistas, sino que resulta necesario incluir en el currículum experiencias que contribuyan a combatir activa y explícitamente estos dos graves problemas.

La construcción de la identidad es una tarea que dura toda la vida, pero en la adolescencia adquiere un papel prioritario, convirtiéndose en la principal asignatura y en torno a la cual cabe interpretar muchas de las conductas, los logros y los problemas que viven los y las adolescentes. Por eso, un objetivo fundamental es ayudarles a construir una identidad positiva, en la que incorporen como valores básicos la lucha contra el sexismo y la violencia.

Por todo ello, el centro de Enseñanza Secundaria Martín García Ramos se plantea la necesidad de trabajar tanto con el profesorado como con el alumnado valores concretos como la no violencia, la coeducación, la igualdad de género, y desarrollar a su vez la capacidad para relacionarse con las demás personas de forma pacífica, respetando así los derechos y libertades fundamentales, dentro de los principios democráticos de convivencia.

■ OBJETIVOS

Los objetivos que se pretendían conseguir con la puesta en marcha de las actividades y las acciones, orientadas tanto hacia el profesorado como hacia el alumnado, son:

- Favorecer la formación del profesorado en su propio centro de trabajo, a través de una reflexión continua sobre la práctica cotidiana del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Impregnar toda la práctica educativa de los valores coeducativos, como eje fundamental de la convivencia del centro.
- Impulsar, mediante el adecuado asesoramiento, la puesta en práctica de un proyecto curricular coeducativo de Centro.
- Posibilitar la creación de un ambiente que propicie en la comunidad escolar la materialización de los valores de la tolerancia y la igualdad en la diversidad.
- Realizar un análisis diagnóstico de los mecanismos discriminatorios, explícitos y ocultos, que subyacen en la práctica y organización del Centro.
- Superar las resistencias activas y pasivas que existan, aprovechando las sinergias generadas en un proyecto de actuación global.
- Potenciar la incorporación de madres y padres a este proceso de reflexión-acción para lograr la cohesión de la acción educativa familiar y escolar.
- Hacer reflexionar al alumnado sobre las limitaciones que los estereotipos sexistas representan para la realización de su vida personal, profesional y laboral, mediante la construcción de un nuevo modelo de identidad libre de las limitaciones del género.
- Establecer colaboraciones con instituciones, organismos y asociaciones del entorno, a fin de conseguir líneas comunes de intervención.

Así, nuestra secuencia de intervención en el Proyecto de Centro comenzaría con la definición de:

Finalidades educativas

- Fomentar la igualdad de trato entre ambos sexos desde edades tempranas, preparando al alumnado para una sociedad en la que prime una mayor libertad, convivencia y calidad socio-afectiva.
- Promover inquietudes en este sentido entre el profesorado del Centro, principalmente el no participante en el proyecto, potenciando los mecanismos propios de motivación, formación e información.
- Analizar, recopilar y crear material de uso diverso para su posible aprovechamiento en el terreno didáctico.
- Extrapolar las vivencias que se realicen a la vida diaria de cada integrante de la comunidad escolar.
- Aumentar el material didáctico existente mediante la compra o petición gratuita a otras entidades u organismos.
- Atender a todas las peticiones de colaboración o estudio que nos lleguen, siempre dentro del ámbito de nuestras posibilidades.
- Potenciar los juegos cooperativos, no violentos y los juguetes no sexistas, que les aporten experiencias novedosas, desarrollen sus habilidades y amplíen sus capacidades.
- Evitar la preponderancia de lo masculino sobre lo femenino.
- Revisar el material didáctico que se usa en la actualidad, proponiendo los cambios a que haya lugar y adaptándolo a la nueva situación.
- Analizar reflexiva y críticamente el lenguaje, asumiendo otras alternativas para su uso que eviten la desigualdad.

- Educar a las niñas y los niños para que compartan y se responsabilicen por igual de tareas familiares y sociales, orientando hacia la colaboración y el intercambio entre las personas.
- Posibilitar el acercamiento a la sexualidad, proporcionándoles la adecuada información y formación que les prepare para asumir su propio rol, además de conocer y valorar la dimensión sexual del resto de individuos.
- Orientarles hacia la elección de estudios y profesiones, evitando los matices discriminatorios en las preferencias por algunas de estas, y aportando sugerencias de acuerdo con sus inquietudes, aptitudes e intereses.
- Fomentar actitudes tendentes hacia el logro de una comunicación real entre ambos sexos, en la que cada persona sea respetada y valorada por sí misma.
- Propiciar modelos y pautas que resalten rasgos pacíficos con el fin de llegar a eliminar conductas que impliquen competiciones dañinas y rivalidades no deseadas, provocadoras de conflictos.
- Crear en las conciencias de cada ser humano los valores críticos oportunos conducentes a la erradicación de todo lo sexista y violento.
- Participar activamente en diferentes concursos y convocatorias públicas/privadas sobre el tema.
- Realizar las necesarias adaptaciones y reformas en los diferentes documentos escolares de todo tipo, que supongan un reconocimiento implícito de la Coeducación y un factor decisivo para su aplicación en todos los ámbitos de la comunidad escolar.
- Organizar los talleres de trabajo convenientes para la puesta en marcha de actividades destinadas a la consecución de los presentes objetivos.
- Lograr una dinámica de trabajo en equipo entre los y las integrantes del Proyecto que conduzca hacia una convivencia agradable y, a través de ella, a una optimización de los resultados finales.
- Facilitar una participación no discriminatoria en razón del sexo en cuanto al uso de medios técnicos y recursos instrumentales y pedagógicos: ordenador, huerto, etcétera.
- Generar un ambiente de sensibilización y compromiso frente a todas aquellas desigualdades y conflictos que están en la raíz de la violencia.
- Educar desde una comprensión ética y conceptual de los conflictos.

■ METODOLOGÍA DE TRABAJO Y FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DOCENTE

Nos hemos propuesto promover una enseñanza recíproca, en la que personas de cursos superiores ejerzan el papel de docentes en su relación con escolares de niveles inferiores, especialmente, en lo concerniente a talleres.

En estos últimos se trabajó de acuerdo con la técnica de los proyectos (recogida de información, sistematización de datos, charlas, trabajo, elaboración de informes y dosieres y aplicación de lo aprendido para su posterior enseñanza a otros grupos) u otras de rasgos parecidos (presentación de la actividad, orientaciones, reflexión inicial, desarrollo, informe posterior, debate y puesta en común, conclusiones).

Se potenció la creatividad y la imaginación con la propuesta de uso de diferentes recursos: cómics, dibujos, símbolos, láminas, cuentos, lecturas, dramatiza-

ciones, provocación de conflictos, interpretación de roles, técnicas de relajación, encuestas, juegos y juguetes, etc.

La cooperación ha constituido un elemento importante dentro de la programación de actividades, especialmente las destinadas a juegos, elaboración de material, confección de periódicos escolares y otras de parecida o diversa índole. En estas es primordial la formación de grupos de trabajo.

No se puede olvidar, por último, dentro de la actuación en clase, los aspectos referentes a la interdisciplinariedad y la globalización, por lo que se ha necesitado un cierto grado de coordinación entre el profesorado que imparte las clases a los mismos niveles y/o ciclos, así como entre el personal colaborador proveniente de otras instituciones y/o administraciones, relacionadas, en concreto, con la igualdad entre hombres y mujeres, como es el personal del Centro municipal de Información a la Mujer del municipio de Albox.

El papel que han desempeñado las profesoras y los profesores ha tenido una influencia decisiva, ya que además del intercambio de impresiones, sugerencias y propuestas entre sí, han impulsado y motivado a los y las escolares, han mantenido un clima de armonía y buenas relaciones; los han orientado, instruido y les han facilitado la toma de decisiones y la búsqueda de documentación, apoyándolos y estableciendo criterios definidos de comportamiento y pautas de trabajo, etc.

Los **PRINCIPIOS METODOLÓGICOS GENERALES** son:

1. Facilitar en la medida de lo posible la relación de las actividades de enseñanza-aprendizaje con la vida real del alumnado partiendo de las experiencias que posee.

La vida de los alumnos y las alumnas dentro y fuera de la escuela será el punto de partida, siempre que sea posible, de las actividades de enseñanza y aprendizaje. No se pretende descartar que el profesorado o cualquier otra persona puedan ofrecer al alumnado la información necesaria en el momento oportuno, de forma verbal.

Consideramos básico facilitar al alumnado experiencias que compensen las posibles carencias de su entorno natural y sociocultural. Previamente, debemos determinar esas necesidades en relación con un análisis del medio en el que está el Centro.

2. Facilitar la construcción de aprendizajes lo más significativos posibles, estableciendo relaciones entre los conocimientos y las experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Para lograr este aprendizaje significativo son necesarias una serie de condiciones:

- Una cuidada planificación del trabajo en el aula.
- Los contenidos han de presentarse de forma organizada, coherente y no arbitraria.
- Que el alumnado posea en su estructura cognitiva ideas previas relativas a los contenidos.
- Que el alumnado encuentre un sentido a aquello que va a aprender.
- Que el profesorado reflexione sobre el uso que hace del lenguaje en su interacción con el alumnado.

3. El enfoque globalizador se caracteriza por la organización de los contenidos en torno a ejes que permitan abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad.

La motivación y el interés en el ámbito escolar se encuentran muy relacionados con factores personales e interpersonales.

Sin embargo, consideramos que la adopción de enfoques globalizadores, que promuevan la detección y el planteamiento de problemas interesantes y la búsqueda activa de soluciones, presenta la doble ventaja de, por una parte, motivar al alumno o alumna a implicarse en un proceso dinámico y complejo y, por otra, permitir un aprendizaje tan significativo como sea posible, en la medida en que permita el establecimiento de múltiples relaciones en ámbitos diversos.

El aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado, ya que posibilita la formación de un mayor número de relaciones entre el nuevo contenido de aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumno o alumna.

Es por estas razones por lo que justificamos la adopción de una perspectiva globalizadora.

Desde un punto de vista organizativo, la mayoría de los contenidos se abordan en torno a estos ejes o núcleos de globalización y así también se distribuirán los períodos de trabajo en el aula de forma flexible. Sin embargo, se tendrá en cuenta también la organización de tiempos para el desarrollo de aquellos contenidos, tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales, cuya adquisición necesita además un tratamiento específico.

4. El proceso de enseñanza estará presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, procurando que pueda ser utilizado en las circunstancias reales en las que el alumnado las necesite.

Por aprendizaje funcional entendemos no solo la posible aplicación práctica del conocimiento adquirido, sino también el hecho de que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros contenidos.

5. Entendemos por investigación un proceso orientado a detectar problemas, expresarlos y resolverlos. Consideramos que la metodología investigativa constituirá un recurso más para utilizar en el aula. De esta forma se promueve el acercamiento a la realidad y la implicación del alumnado. El principio de investigación se basa en la constatación de que la adquisición de aprendizajes significativos requiere que el alumnado sienta la necesidad de encontrar respuestas.

Este principio conecta directamente con el principio de autonomía, ya que nos proponemos que los niños y niñas tengan oportunidad de desarrollar criterios y formas de actuación personales y autónomas.

6. Las relaciones de comunicación son esenciales para crear un clima estimulante en el aula, y favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichas relaciones potencian intercambio de informaciones, confrontación de ideas, etc., lo que requiere un ambiente distendido en el Centro y en las aulas que permita el trabajo cooperativo entre el alumnado.

La organización del aula (espacio, grupos, cuidado de materiales, cargos de responsabilidad, etc.) y del trabajo en ella se hace atendiendo a las iniciativas de las personas que forman el grupo: profesor/a y alumno/a.

El trabajo en gran grupo (asamblea) es un instrumento idóneo para impulsar el aprendizaje de la

práctica autoorganizativa. También para favorecer la expresión y las relaciones de comunicación, así como la superación de los conflictos o de los problemas gracias al diálogo y al debate razonable entre los distintos puntos de vista. La actividad lúdica es un recurso especialmente adecuado en esta etapa. Es necesario romper la aparente oposición entre juego y trabajo que denota la asociación de este último al esfuerzo por aprender y del juego a la diversión sin más.

En muchas ocasiones las actividades de enseñanza y aprendizaje tendrán un carácter lúdico y en otras exigirán de alumnos y alumnas un mayor grado de esfuerzo, pero en ambos casos deberán ser motivadoras, lo que es una condición indispensable para que el alumnado construya sus aprendizajes.

En cuanto a los **principios metodológicos coeducativos** del Proyecto curricular hemos de señalar que la primera pregunta que nos hemos formulado a la hora de definirlos es si se puede hablar de un enfoque metodológico propio y diferenciado de la coeducación.

En este sentido, creemos que la coeducación participa y asume como propios los rasgos metodológicos esenciales que hemos señalado anteriormente: carácter interactivo de los aprendizajes, desarrollo de estrategias de investigación educativa, globalización, importancia de crear ambientes propios para la comunicación y la relación, papel activo del alumnado, etc.

Sin embargo, consideramos conveniente establecer también unas determinadas pautas metodológicas para la coeducación con el objeto de resaltar las posibilidades de aplicar los principios metodológicos de carácter general a este ámbito, subrayando la potencialidad de alguno de ellos para desarrollar la coeducación.

Estos **PRINCIPIOS BÁSICOS COEDUCATIVOS** son:

1. La educación para la igualdad entre sexos estará presente a través de todas las áreas a lo largo de la Etapa.
2. El currículum escolar debe ser integrador: basado en los intereses, motivaciones y necesidades de los alumnos y alumnas. Así mismo, incluirá actividades para el desarrollo de las habilidades necesarias para que ambos sexos puedan manejarse tanto en el mundo público como en el privado.
3. La orientación escolar y profesional será no discriminatoria, y tratará de romper los estereotipos tradicionales.
4. El proceso de enseñanza y aprendizaje no debe estar mediatizado por el uso de un lenguaje y unos materiales sexistas.
5. El sexismo generalizado en los materiales didácticos de uso común se utilizará para realizar un análisis crítico y la propuesta de soluciones alternativas.
6. La evaluación educativa incluirá la coeducación como un indicador de la calidad de la evaluación.
7. Se prestará especial atención a que el principio de igualdad de oportunidades esté presente en las publicaciones escolares, material didáctico, tabloneros de anuncios, carteles, etc., tanto en los textos como en las imágenes.
8. La relación con los núcleos de convivencia familiar es imprescindible para que no se produzca una ruptura entre el espacio del colegio y el de casa.

La **LÍNEA METODOLÓGICA COEDUCATIVA** es:

1. Partir del análisis crítico de la realidad y de las ideas previas del alumnado.

Uno de los objetivos fundamentales de la intervención coeducativa es el de lograr que las concepciones y actitudes del alumnado en relación a la discriminación sexista vayan, progresivamente, haciéndose más críticas, abiertas y flexibles, y menos estereotipadas. Por ello creemos que es fundamental conocer cuál es el punto de partida, es decir, conocer el contexto social en que nuestros alumnos y alumnas viven, sus costumbres, el papel que suele asignarse a las mujeres, su carácter más o menos dinámico...

Todo ello lo realizaremos mediante sondeos, cuestionarios y, fundamentalmente, permitiendo que los alumnos y alumnas se expresen libremente en el aula.

■ ACCIONES PUESTAS EN MARCHA PARA TRABAJAR EN EL AULA Y EL CENTRO

Como ya hemos comentado anteriormente, en las líneas metodológicas, uno de los organismos que han participado en las actuaciones de este programa ha sido el Centro Municipal de Información a la Mujer del municipio en el que se encuentra ubicado el I.E.S., representado en la figura de la psicopedagoga a cargo de la formación en igualdad.

Su labor ha consistido en el trabajo continuado a lo largo de todo el periodo escolar, con el desarrollo de Talleres participativos, una hora a la semana con cada uno de los grupos de la E.S.O. con los que directamente se ha trabajado en el aula, además de la colaboración

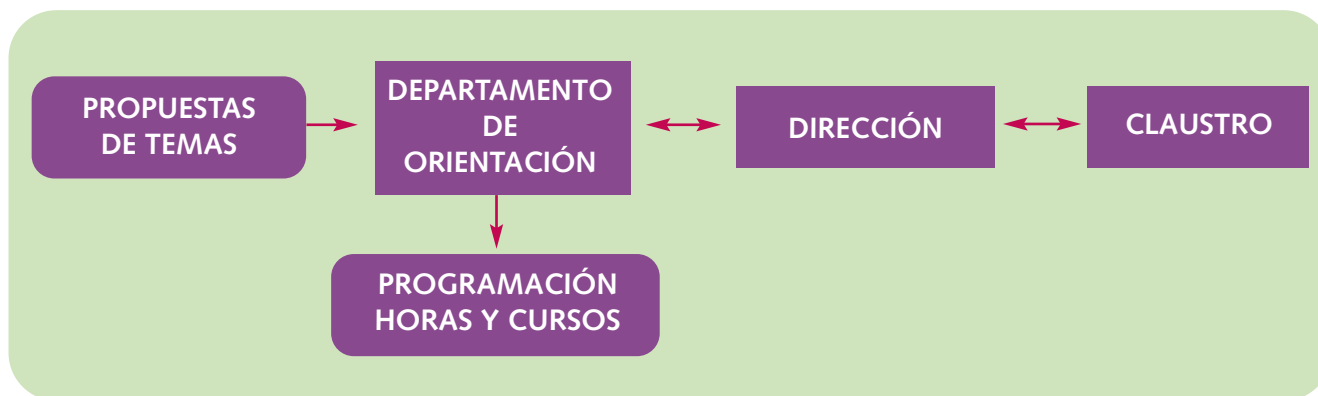
establecida con el profesorado, para intentar llegar a trabajar de manera natural e interdisciplinar y real el tema que nos ocupa, que es el que creemos fundamento de la no violencia hacia las mujeres, es decir, la igualdad entre hombres y mujeres.

La labor en el aula se ha desarrollado a lo largo de dos periodos escolares, 2005/2006-2006/2007, en los cursos de 4.º y 3.º, respectivamente y por año, y en ambos, la metodología ha sido la especificada como participativa y dinámica.

El trabajado desarrollado en el aula ha dado paso a la concienciación real por parte del alumnado y la colaboración sentida en todas aquellas acciones que se organizaban fuera del aula como podía ser la conmemoración del Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, la celebración del Día Internacional de las Mujeres, la Campaña contra el juego y juguete No bélico ni Sexista, etc., como ya veremos a continuación.

La persona que se responsabilizó de esta labor en el aula estableció con el I.E.S. una línea de coordinación que se desarrolló de la misma manera en ambos periodos escolares, y que se puede esquematizar así:

El tema fundamental y en el que se ha basado toda la programación de esta actuación, ha sido el de la **prevención de la violencia hacia las mujeres**, aunque a lo largo del año se han introducido otros contenidos relacionados, como son la igualdad y la sexualidad en igualdad, la publicidad no sexista y el lenguaje no sexista.



Los fundamentos básicos trabajados en la propuesta de temas, tal y como estamos comentando, han sido (habría que tener en cuenta que los contenidos empezaron a trabajarse en el año 2004 durante la preparación del curso escolar 2005/2006, período en el cual estaba en vigor la LOGSE):

INTRODUCCIÓN

Los malos tratos a la mujer en la pareja y, en general, la violencia contra las mujeres es un fenómeno que se ha dado y se da en todas las culturas humanas. Sin embargo, sigue siendo un fenómeno invisible y, sobre todo, minimizado.

La violencia contra las mujeres o violencia de género vulnera algunos de los derechos más básicos de todo ser humano, explicitados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 16.3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

En nuestro país, el asesinato de Ana Orantes a manos de su exmarido, en diciembre de 1997, conmocionó a la opinión pública y supuso un punto de inflexión en la conciencia de la sociedad ante los malos tratos conyugales; desde entonces, los medios de comunicación muestran de forma cotidiana el sufrimiento de mujeres con nombres y apellidos en todos los rincones de la geografía española.

Como consecuencia de la alarma social creada, las instituciones públicas decidieron tomar medidas urgentes para atender a las mujeres víctimas de malos tratos y sensibilizar a la sociedad para crear en ella actitudes de rechazo a las agresiones.

Dentro de este contexto, el día 12 de febrero de 1998, el Parlamento andaluz aprueba una serie de medidas que dan cuerpo al Plan de Actuación del Gobierno andaluz para avanzar en la erradicación de la violencia contra las mujeres.

La violencia en la pareja es, sin duda alguna, producto de la desigualdad profunda, mantenida y reforzada a través de los siglos entre hombres y mujeres. Es por lo tanto un fenómeno con arraigadas raíces culturales que dan lugar a una estructura social basada en el sexismo, en el poder otorgado a los varones y a lo masculino y en la desvalorización y sumisión de las mujeres y lo femenino.

Las diferentes conductas que se aprenden como apropiadas para las mujeres y los hombres en una determinada sociedad y momento histórico no se cuestionan y se consideran ciertas y biológicamente naturales, siendo en realidad solo la reproducción de unos estereotipos sociales.

Históricamente, las mujeres han sido socializadas para la vida doméstica (el cuidado de otras personas) y los varones para la vida pública (el trabajo asalariado y la gestión de la política, la economía, la ciencia y la cultura). Para cumplir estas funciones, hombres y mujeres han desarrollado distintas capacidades y valores. Pero esto es solo una media verdad. La cultura femenina y masculina no son solo diferentes sino que son desiguales, hay una relación de poder y dominio de lo masculino sobre lo femenino.

La socialización de género tiene como consecuencia el desarrollo parcial tanto de mujeres como de hombres, pero sin duda alguna es más doloroso pertenecer a una cultura o grupo social desvalorizado que pertenecer a una cultura o grupo social prestigioso. Este hecho explica la razón por la que el colectivo de mujeres esté siendo el motor principal de cambio hacia una estructura social y de relaciones humanas más igualitarias.

El sistema educativo implantado por la LOGSE contempla la necesidad de superar la socialización de

género, promoviendo y facilitando el pleno desarrollo del alumnado como personas:

«El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.»

La LOGSE se dirige así hacia una educación integral de las personas que, entre otros aspectos, conlleva lograr que sean críticas, igualitarias, tolerantes y solidarias. A ello contribuye de especial manera la inclusión de las áreas transversales que conllevan contenidos altamente educativos que impregnan el currículum de valores éticos y cívicos.

Así, desde la escuela, se asume la responsabilidad de que se debe educar y no solo instruir, satisfaciendo la demanda social actual y llevando a cabo una educación en valores que dé respuesta a los problemas sociales más acuciantes, como el de la violencia de género.

Ello se encuentra definido en los diferentes currículos que se han establecido en Andalucía para cada etapa educativa.

El desarrollo y la organización de la educación en valores y de los temas transversales del currículo deben perseguir dinamizar el tratamiento de estos contenidos en los centros educativos a través de sus Proyectos Curriculares. Centros en los que la forma de enseñar las relaciones personales, la organización del espacio, el lenguaje..., van conformando la personalidad de las

alumnas y los alumnos, inculcándoles valores, formando hábitos y desarrollando pautas de conducta ante la vida social. Como indican Taberner, J. *et al.*:

«Cada centro escolar genera estructuras, roles, códigos de conducta, normas, patrones de acción y comunicación, que dan lugar a una cultura específica, con un sentido propio de identidad y coherencia, constituido por aquellos valores (*ethos* o *mores*) compartidos por la mayoría de los miembros.

El Centro docente, como espacio y organización social con unas relaciones propias, es el que —a la larga— va a contribuir decisivamente, más allá del aula y pupitre, a la educación ético-cívica. Estas expectativas y patrones de acción permite, favorecen o no, una cooperación o individualismo, coordinación de deseos, propuestas e intereses, toma de decisiones colectivas, diálogo, debate, “ponerse en lugar de otro”, modelos, etc., que justamente constituyen la vida moral del Centro.

En la medida que los valores, principios y normas son establecidos por los alumnos, alumnas y profesorado, además de comprometerse a respetarlos y generar un sentimiento de tomarlos como propios, proporcionan una participación activa y democrática, de índole moral en los asuntos de la escuela.»

El propio centro, además, por sus características y por su función educativa, se convierte en un lugar idóneo para llevar a cabo un análisis crítico de la realidad cotidiana del alumnado, así como de los mensajes educativos no formales que le llegan por distintas vías (medios de comunicación, familia, grupo de iguales, etc.).

Ciertamente, cuando en los centros educativos se trabaja en educación en valores y temas transversales, ya se está educando a las alumnas y alumnos en unas

relaciones igualitarias, solidarias, respetuosas, tolerantes, comprensivas y críticas que promueven, por sí mismas, la erradicación de cualquier tipo de discriminación y violencia, incluyendo la violencia de género.

Específicamente, un trabajo adecuado en coeducación, educación afectivo-sexual y educación para la convivencia, implica la posibilidad de conseguir un buen nivel de autoestima, de lograr la capacidad para analizar los sentimientos y conflictos para poder resolverlos, de adquirir la habilidad de comunicación, así como de la toma de conciencia de la opresión para poder modificarla, y, en definitiva, de transformar las bases sociales y culturales que generan en la actualidad la discriminación entre los sexos, y por tanto la violencia de género.

Algunos de los **objetivos** de estas áreas transversales en la educación son:

- Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.
- Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios.
- Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de la sociedad, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos.
- Potenciar la construcción del conocimiento sexual respecto al conocimiento de sí mismos y de las demás personas, las relaciones interpersonales y el conocimiento de las instituciones.
- Restablecer la comunicación en las relaciones de amistad, relaciones de pareja, experiencias de enamo-

ramiento y amor, para aprender a compartir las preocupaciones, sentimientos y vivencias sexuales.

- Promover una educación no sexista o no discriminatoria.

LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Este apartado pretende aportar al profesorado los conocimientos básicos sobre el fenómeno de la violencia contra las mujeres en el marco de las relaciones conyugales o de pareja, para poder realizar junto al alumnado las actividades que se proponen en la unidad didáctica.

El artículo 1 de la «Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer» de las Naciones Unidas (1979) considera que la violencia contra las mujeres es:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se produce en la vida pública o privada.

La violencia contra las mujeres es una expresión de la relación de desigualdad entre hombres y mujeres. Es una violencia basada en la afirmación de la superioridad de un sexo sobre el otro, de los hombres sobre las mujeres. Afecta a toda la organización de la sociedad y, por tanto, estos actos violentos deben ser analizados dentro del contexto social.

El proceso de socialización a través del cual las personas asumen reglas y normas de comportamiento se produce, fundamentalmente, en dos ámbitos: la familia y la escuela. En este proceso intervienen, además, las instituciones políticas, religiosas y administrativas, así como el medio laboral.

Con todos estos mecanismos, la sociedad presiona para que las personas piensen y actúen de forma diferente según sean mujeres u hombres (socialización de género). Es decir, se espera que cada uno y cada una ejerza el rol sexual asignado de manera «adecuada». No hacerlo supone romper, enfrentarse, cambiar las normas fuertemente tejidas a lo largo de la historia, por lo que los costes emocionales (culpa, miedo, inestabilidad, etc.) son muy altos y es importante el apoyo grupal para no sentirse en soledad.

La violencia está incorporada culturalmente en la identidad masculina. Desde pequeños los niños aprenden a responder agresivamente y se entrenan en aspectos activos tales como ganar, luchar, competir, apoderarse, imponer, conquistar, atacar, vencer, etc., mientras que las niñas aprenden a ceder, pactar, cooperar, entregar, obedecer, cuidar..., aspectos que no llevan al éxito ni al poder y que son considerados socialmente inferiores a los masculinos.

La violencia, tanto física como psicológica, es un modelo de respuesta muy extendido a los problemas interpersonales y sociales, como fruto de unos rasgos culturales que predominan en la forma de vida y de pensamiento de las personas y grupos sociales, y que genera unas consecuencias negativas y destructivas para las personas.

Los rasgos más destacados que sustentan una respuesta violenta:

- Imagen distorsionada de la realidad.
- Autoestima basada en la superioridad.
- Diagnóstico individualista de la realidad.
- Falta de reciprocidad de derechos y deberes.
- Irresponsabilidad individual.

- Insuficiente comprensión de los puntos de vista ajenos.
- Escaso interés por la mejora de las relaciones.
- Obsesión por triunfar individualmente.
- Escasez de conductas prosociales.

Los hombres han dominado el espacio público y también han ejercido su poder en el ámbito privado. Este poder ha dado origen a un sistema de jerarquías que se conoce como patriarcado. De acuerdo con la organización patriarcal de la sociedad, ambos sexos han desempeñado siempre papeles sociales diferentes. Así, las mujeres han quedado reducidas al espacio doméstico de la familia.

Este reparto de papeles ha permitido que las mujeres sean consideradas como una propiedad del hombre, de la misma forma que lo son los hijos y las hijas.

Afortunadamente, esta situación está comenzando a cuestionarse; las mujeres, cada día en mayor medida, se integran en otras esferas de la vida.

De ahí que hasta hace pocos años no se considerara un delito la violencia física o psíquica ejercida dentro del ámbito familiar o de pareja, sino como «asuntos privados» de las parejas o «cosa de dos».

Mientras persista la violencia dentro de la familia y nuestra sociedad la tolere, muchas mujeres permanecerán en ese ambiente familiar de maltrato que puede causarles inseguridad, miedo y, en algunos casos, la muerte.

La violencia contra las mujeres es un importante problema social y político de la actualidad. Es un fenómeno amplio y complejo del que solo conocemos la punta del iceberg, y que abarca múltiples y sutiles for-

mas que las personas toleran y se van adaptando hasta límites insospechados.

¿QUÉ ES LA VIOLENCIA?

Se habla de maltrato, violencia o abuso, cuando una persona, a través de su comportamiento, provoca daño físico o emocional a otra persona.

Los malos tratos pueden ser de distintos tipos:

Físicos: Desde un empujón intencionado, una bofetada o arrojar objetos, hasta el extremo del asesinato. El maltrato físico, además de poner en riesgo la salud y la vida de las personas agredidas en los casos más extremos, provoca miedo intenso y sentimientos de humillación, que van destruyendo la autoestima de las personas.

Psicológicos: Aquí entrarían actos como los insultos («eres una puta»), los desprecios («no vales para nada»), las humillaciones y chanzas («¿Quién te va a querer con esa cara?»). También supone violencia psicológica el ignorar a una persona (no hablar a alguien o hacer como si no existiera) y también la amenaza de agresión física («como no me hagas caso, te parto la cara»). El maltrato psicológico continuado, al igual que el físico, provoca sentimientos de humillación, que van destruyendo la autoestima de las personas.

Sexuales: Cualquier contacto sexual no deseado. Desde levantar las faldas a una chica, hasta la violación. Las agresiones sexuales también producen fuertes sentimientos de humillación y, por lo tanto, producen daños psicológicos.

MITOS Y FALSAS CREENCIAS

La violencia en la pareja está rodeada de prejuicios que condenan de antemano a las mujeres y justifican a los

hombres violentos. Esta es una de las razones principales que sustentan la tolerancia social ante este tipo de actos y los sentimientos de culpa de las mujeres maltratadas.

A continuación, se exponen algunos de estos mitos o falsas creencias con el fin de que sean conocidos por el profesorado y puedan ser cuestionados en el aula:

1. Un hombre no maltrata porque sí; ella también habrá hecho algo para provocarle.

Esta creencia es una de las más arraigadas y supone afirmar que la mujer es la responsable del comportamiento violento del hombre. Supone afirmar que la víctima es en realidad la culpable o por lo menos que no hay víctimas; que tanto ella como él, se agreden mutuamente. En este sentido, existe también la creencia de que la mujer agrede verbalmente y el hombre físicamente, que la única diferencia está en la forma de ejercer la violencia, pero que en realidad son ambos los que agreden.

Las personas expertas, sin embargo, afirman todo lo contrario; la mujer maltratada reprime su rabia e intenta evitar las agresiones adoptando comportamientos totalmente pasivos como el de someterse a los deseos del hombre, darle la razón y no cuestionarle.

La cuestión fundamental es que el hombre agresor vive como provocación que la mujer tenga y exprese sus propios deseos y opiniones y se comporte según estos. Las y los especialistas que tratan a agresores afirman que estos hombres basan su autoestima en su capacidad para controlar y dominar, y por lo tanto solo se sienten satisfechos cuando consiguen la sumisión.

De todas formas nadie tiene derecho a pegar, insultar, o amenazar a otra persona, sea cual sea la excusa que se ponga para ello.

2. Si una mujer es maltratada continuamente, la culpa es suya por seguir conviviendo con ese hombre.

Esta falsa creencia responsabiliza a la mujer de la situación de malos tratos y por tanto culpa a la víctima. Las razones por las que una mujer maltratada decide seguir conviviendo con su agresor son múltiples y variadas, y es muy importante conocerlas para no caer en la actitud de culpar a la víctima.

De forma muy escueta, estas son algunas de estas razones:

- Creer que en realidad su pareja no quiere hacerle daño, que en el fondo la quiere y que si la maltrata es solo porque tiene problemas.
- Creer que su pareja cambiará (es muy frecuente que el agresor después de una paliza se sienta arrepentido y le jure que no volverá a hacerlo).
- Creer que ella es responsable del maltrato, que lo provoca con su comportamiento, que si se porta «bien», él no la maltratará.
- Creer que sus hijas/os sufrirán emocional y económicamente si ella se separa.
- Creer que no es capaz de vivir (emocional y económicamente) sin su pareja.
- Miedo a que su pareja la agrede gravemente o incluso la mate si se separa (desafortunadamente es un miedo muy real).
- Vergüenza a hacer pública su situación de maltrato.

3. Si se tienen hijas o hijos, hay que aguantar los maltratos por su bien.

Ser testigos de violencia doméstica tiene consecuencias graves sobre el bienestar emocional y la personalidad de

las niñas y de los niños, máxime si se tiene en cuenta que es probable que estas niñas y niños reproduzcan esta misma situación cuando establezcan relaciones de pareja en la edad adulta, ya que aprenden que la violencia es un medio legítimo para solucionar conflictos.

Ante una relación de pareja sembrada de violencia, la opción más responsable hacia el bienestar de las niñas y niños es alejarlos de esa situación.

Tampoco se puede olvidar que alrededor de la mitad de los varones que maltratan a su pareja, maltratan también a sus hijas e hijos.

4. Los hombres que maltratan lo hacen porque tienen problemas con el alcohol u otras drogas.

Así se suelen justificar muchos maltratadores, evitando de esa forma hacerse responsables de sus actos. Es cierto que el consumo excesivo de alcohol es frecuente en estas personas, pero este hecho no les exime de su responsabilidad. Recordemos, por ejemplo, que en los accidentes de tráfico la ingesta de alcohol es un agravante a la hora de imputar responsabilidades penales. Además no todos los hombres que tienen problemas con el alcohol pegan y maltratan a sus parejas.

5. Los hombres que agreden a sus parejas están locos.

La locura, por definición, conlleva no tener contacto con la realidad, no percibir la realidad, no darse cuenta de lo que se hace, y este no es el caso de estas personas. Especialistas afirman que solo un 5% de los hombres que maltratan a sus parejas presentan graves trastornos psicopatológicos. Sin duda alguna, una persona que, para autoafirmarse, maltrata a otras tiene dificultades para canalizar su malestar y frustración. Pero esto no significa que no sea responsable de sus actos.

6. Los hombres que agreden a sus parejas son violentos por naturaleza.

Es muy frecuente que los hombres que maltratan a sus parejas no sean violentos con otras personas. Incluso es frecuente que en el resto de sus relaciones sociales sean amables y respetuosos. Por lo tanto, la cuestión no es que no puedan controlar su ira, sino que deciden descargarla agrediendo a personas sobre las que se sienten con derecho a actuar así.

Todas las personas, en ciertos momentos, sentimos rabia y frustración en nuestras relaciones con el resto. Sin embargo nuestros valores y el respeto hacia nuestros congéneres nos conducen a canalizar y descargar ese malestar sin agredir.

7. Los hombres que abusan de sus parejas también fueron maltratados en su infancia.

Diferentes investigaciones relacionan haber sido testigos de violencia en la familia de origen con los roles de víctima y agresor que se establecen en las parejas, asumiendo que la violencia se transmite de generación en generación. Sin embargo, la relación entre estas dos cuestiones no es la de causa-efecto; no todos los hombres que maltratan a sus parejas han sido testigos de violencia o han sido también maltratados, ni tampoco todos los hombres que han sido testigos de violencia o han sido también maltratados maltratan a sus parejas.

8. La violencia doméstica es una pérdida momentánea de control.

La mayoría de las veces, las agresiones no son consecuencia de una explosión de ira incontrolable, sino que son actos premeditados que buscan descargar la tensión y sentirse poderosos dominando a la otra

persona. Además, las agresiones no suelen ser aisladas, sino hechos repetidos y frecuentes.

9. La violencia doméstica no es para tanto. Son casos muy aislados. Lo que pasa es que salen en la prensa y eso hace que parezca que pasa mucho.

Los casos que aparecen en los medios de comunicación e incluso las denuncias que se realizan solo representan una pequeña parte de la realidad. Las personas expertas en violencia doméstica afirman que solo se denuncian alrededor del 10% de los casos.

10. Lo que ocurre dentro de una pareja es un asunto privado; nadie tiene derecho a meterse.

No es un asunto privado ya que es un delito contra la libertad y la seguridad de las personas. Los delitos jamás son cuestiones privadas y menos aún cuando las víctimas no pueden para defenderse.

11. La violencia doméstica solo ocurre en familias sin educación o que tienen pocos recursos económicos (viven en la miseria).

No es cierto. Es un fenómeno que se da en todas las capas sociales y económicas. La diferencia suele estar en el tipo de violencia que se ejerce y en las salidas que se dan a esta situación.

Es muy probable que las mujeres pertenecientes a capas sociales medias y altas no recurran a los Servicios Sociales y no presenten denuncias por sentirse presionadas a no hacer pública una situación que afectaría negativamente a su estatus social.

Es evidente, que la esposa/compañera de un hombre con una vida pública prestigiosa se sienta muy presionada a ocultar la violencia doméstica.

12. Es más aceptable la violencia que se da entre personas cercanas que la que se da entre extraños.

Es cierto que todas las parejas tienen conflictos y momentos de enfrentamiento, pero esto no significa que sea normal llegar a la amenaza, la humillación y las palizas. De todas formas, en los casos de maltrato instaurado desde hace tiempo, no se trata de peleas por un hecho concreto, sino que la violencia del agresor es depredadora, no reactiva, funciona por sí misma, independientemente de la conducta de la mujer.

Además, la violencia ejercida por personas cercanas y con las que se tienen vínculos afectivos, a diferencia de la ejercida por personas extrañas, provoca sentimientos de indefensión y humillación mucho más intensos.

LA VIOLENCIA EN LA PAREJA

Las agresiones en la pareja suelen iniciarse, generalmente, ya en el noviazgo o al inicio de la convivencia, a través de comportamientos abusivos y no respetuosos, como intentar controlar con quién se relaciona ella, criticar su forma de vestir, compararla con otras mujeres, explosiones de celos, o presiones para mantener relaciones sexuales, prometer cambios que nunca cumple...

Todas estas conductas abusivas se hacen cada vez más frecuentes y extremas. La mujer suele asumir estos hechos, negando que sean agresivos o atribuyéndolos a problemas que pueda tener el varón. Poco a poco, el maltrato continuado va mermando su capacidad de poner límite, a la vez que pierde su autovaloración, aceptando que merece ser maltratada.

Una de las razones principales por la que habitualmente la violencia se mantiene es porque sucede de una forma cíclica. Suele manifestarse a lo largo de tres fases, que se han denominado: fase de tensión, fase de

agresión y fase de conciliación o de arrepentimiento, también llamada de «luna de miel».

En la fase de tensión comienzan los insultos y demostraciones de violencia. El agresor expresa su hostilidad pero no de forma extrema. La mujer responde intentando calmarlo o evitando hacer aquello que a él le pueda molestar, creyendo erróneamente, que puede controlarlo. Pero la tensión seguirá aumentando, y se producirán agresiones en forma de abusos físicos, psíquicos y/o sexuales, en la fase de agresión. La descarga de agresividad alivia la tensión del hombre. Puede que la mujer intente tranquilizar al maltratador, siendo amable y servicial o teniendo relaciones sexuales o, en otras ocasiones, amenazar con abandonarle.

La siguiente fase sería la de «luna de miel» en la que el maltratador muestra arrepentimiento, pide perdón y promete que no volverá a ocurrir. Esta fase es esencial para entender por qué la mujer tiene la creencia de que la violencia es solo algo pasajero y que su pareja la quiere y en el fondo no pretende hacerle daño.

Sin embargo, cada día los momentos de tensión y agresión son más frecuentes y el agresor se arrepiente cada vez menos. A medida que pasa el tiempo, a la mujer le será más fácil reconocerle como agresor y darse cuenta de que tiene que afrontar el problema. Sin embargo, la ausencia de recursos económicos propios, la falta de apoyo, el aislamiento en el que se vive, la falta de seguridad en sí misma, y la gran necesidad de afecto y valoración que en muchos momentos sienten las mujeres, están determinando que se prolonguen estas situaciones.

A veces, la mujer no encuentra apoyo al pedir ayuda a los familiares o amistades, ya que le quitan importancia a lo ocurrido o no pueden entenderlo, porque

ante el resto de las personas la pareja tiene un comportamiento distinto al que ella describe. La ausencia de respuesta solidaria aumenta la soledad, la depresión, el aislamiento y el sentido de la impotencia.

En cuanto a los hombres agresores, no tienen un rasgo físico, o un comportamiento especial que les identifique, tampoco son enfermos mentales. Suelen ser personas de valores tradicionales para los que todo lo masculino (fuerza, poder, éxito, competitividad...) está por encima de lo femenino (sensibilidad, cariño, docilidad...).

A los hombres se les transmite la idea de que ser varón es ser importante y una forma de demostrarlo es ejerciendo su poder sobre su familia o pareja. Este tipo de educación hace que tiendan a considerar a las mujeres inferiores.

La violencia se aprende, sobre todo, observando modelos significativos, es decir, a padres, hermanos, personas cercanas, etc. El niño y el adolescente aprenden a agredir y lo ve como una forma de defender sus derechos o de solucionar conflictos.

Muchas veces, la familia se convierte en el lugar de descarga de la tensión y frustraciones que se acumulan en otros ámbitos como el laboral. Los hombres deberían aprender a expresar sus sentimientos negativos y defender sus derechos ante quienes les han hecho sentir mal y no esperar a desahogar su agresividad al llegar a casa.

El actuar de una forma agresiva, en sí misma y como mecanismo de defensa, altera las propias creencias del maltratador y en lugar de asumir la realidad de que está agrediendo a la otra persona, para mantener su autoestima, justifica y niega sus actos.

Los principales mecanismos de defensa que suelen utilizar los agresores con este fin son:

- Negación. «Yo no he hecho nada. No la toqué».
- Minimización. «Solo la aparté para que me dejara en paz».
- Racionalización. «A veces tengo que ser firme, pero sé controlarme en esas situaciones».
- Proyección. «Toda la culpa es de ella, que no para de provocarme».
- Desviación. «El problema es que estoy sin trabajo».
- Amnesia. «No puedo recordar si llegué a pegarla».

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Las respuestas individuales a la violencia, como ocultar, sufrir o evadirse, no han tenido resultado. Por eso es necesario impulsar medidas alternativas colectivas que tienen más capacidad de transformar esta situación.

Para reducir la violencia contra las mujeres sería necesario cambiar las normas y valores que la toleran y fomentan, así como todo aquello que refuerza actitudes sexistas, es decir, la superioridad de un sexo sobre otro.

Una manera de conseguir estos cambios sería mediante la educación en igualdad de los niños y las niñas. Coeducar, tanto en igualdad de derechos como de oportunidades, supone que las actitudes y valores tradicionalmente considerados como masculinos o femeninos pueden ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo y que tanto en la escuela como en la familia se tengan en cuenta los derechos y las necesidades de las niñas.

Durante la infancia conviene que tanto las niñas como los niños ensayen distintos roles y situaciones, y que expresen sentimientos como llorar, reír, mostrar cariño, ser dulces, rebelarse, así como enseñarles las habilidades domésticas necesarias para la autonomía y el desarrollo personal.

En la adolescencia, además de reforzar los aspectos señalados en la infancia, sería importante incidir en una orientación profesional no sexista, y en una educación afectivo-sexual integral que les ayude a vivir la propia sexualidad y las relaciones amorosas de una forma placentera e igualitaria.

Las personas adultas se pueden reeducar. Cuestionar la educación que se ha recibido es una forma de comenzar el proceso de cambio. Tanto los grupos de mujeres como los de hombres son un espacio de reflexión y análisis para lograrlo. Nadie está fuera de estas situaciones. Todos y todas debemos contribuir a erradicar este tipo de violencia.

Cuando se vive en pareja también hay que valorar y defender el derecho a una relación de igualdad, así como compartir decisiones y responsabilidades ya que es otro medio más para conseguir una vida sin violencia. Repartir entre hombres y mujeres el trabajo doméstico y el cuidado de las personas de la familia podría servir para lograr unas relaciones interpersonales más placenteras e incluso, una nueva concepción del mundo.

Los medios de comunicación deben ofrecer modelos positivos y evitar imágenes violentas, ya que, hoy día, se nos presentan continuamente personajes que consiguen sus objetivos utilizando la fuerza y la opresión. Se enseñan formas cada vez más sofisticadas de agredir que utilizan la violencia para resolver las dificultades.

tades de la vida. Es significativo el tratamiento que estos medios dan sobre las noticias de agresiones contra las mujeres (morboso, sensacionalista, sin análisis...) reforzando mitos que perpetúan la violencia contra ellas.

Además del cambio de estas imágenes violentas y su tratamiento, ha de producirse una transformación en la imagen que ofrecen los medios de comunicación de las mujeres y, en especial, la publicidad. Este medio presenta a las mujeres a través de tópicos tradicionales o estereotipados basados en la juventud, éxito, belleza..., que se convierten en modelos. Es importante que se transmita una visión real del papel que las mujeres desempeñan en la actualidad.

Sensibilizar y formar a todas aquellas personas profesionales (policía, personal sanitario, pedagógico, asistentes sociales, letrados y letradas...) que atienden o tengan relación con mujeres víctimas de malos tratos, es necesario para detectar estos casos y actuar de forma que se sientan comprendidas y ayudadas.

■ BIBLIOGRAFÍA

ABAD, M. L. *et al. Género y Coeducación, La escuela coeducativa*, Editorial Laboratorio Educativo, 2002.

ARENAS FERNÁNDEZ, M.^a G. *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1996.

BALLARÍN DOMINGO, P. *Desde las mujeres. Modelos educativos: ¿coeducar/segregar?*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, 1992.

BANY, M. A. y JOHNSON, L. V. *La dinámica de los grupos en Educación*. Herder. Barcelona, 1965.

BARRAGÁN, F. *et al. Violencia de género y Currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Aljibe, Archidona (Málaga), 2002.

BOLANCÉ J. y LAIN, C., (comp.) *Violencia, género y coeducación*. Grupo de Coeducación Hipatia. Ayuntamiento de Córdoba, Córdoba, 2002.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA. *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo*.

DÍAZ-AGUADO, M.^a J. *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Serie Estudios, n.º 73, Instituto de la Mujer, Madrid, 2001.

■ *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad. Programa de Educación Secundaria*. Instituto de la Mujer. Madrid, 2002.

■ *Estudio sobre las medidas adoptadas, por los Estados miembros de la UE, para luchar contra la violencia hacia las mujeres*. (PDF)

■ *Guía de Buenas Prácticas para paliar los efectos de la violencia contra las mujeres y conseguir su erradicación*. (PDF)

GONZÁLEZ, A. *et al. Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Graó, 2002.

HERNÁNDEZ, G. y JARAMILLO, C. *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Serie de Cuadernos de Educación no sexista n.º 14. Instituto de la Mujer. Madrid, 2002.

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. *Cuadernos de salud*.

■ *Materiales diversos de las campañas del día internacional de las mujeres, de juego y juguete no bélico y no sexista*.

INSTITUTO ASTURIANO DE LA MUJER, *Materiales didácticos para la Coeducación*, Oviedo, del 2000 al 2004.

- N.º 7. *Educación afectivo-sexual. Adolescencia y violencia de género.*
- N.º 6. *¿Somos las mujeres de cine? Prácticas de análisis filmico.*

INSTITUTO DE LA MUJER

- *Cómo orientar a chicas y chicos*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997.
- *En femenino y en masculino*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1999.

LEY DE IGUALDAD, 2007.

LORENTE ACOSTA, M. *Mi marido me pega la normal. Agresión a la mujer; realidades y mitos.* Ares y Mares, Barcelona, 2001.

SANTOS GUERRA, M. Á. (Coord.), *Perspectiva de género en la organización escolar*, Graó, Barcelona, 2000.

TABERNER, J., BOLÍVAR, A. y VENTURA, M., *Formación ético-cívica y Educación Secundaria Obligatoria*, Proyecto Sur de Ediciones, S.A.L. 1995.

VARGAS, L. *et al. Técnicas participativas para la educación popular.* Editorial Popular. Madrid, 1993.



2º premio

POTENCIACIÓN DE LA
IGUALDAD DESDE
LA TRANSVERSALIDAD:
APRENDER A DESAPRENDER
LA DESIGUALDAD

IES Chapela – Pontevedra

r m s
J EN E

■ INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Muchos son los factores que contribuyen a fomentar la desigualdad humana, pero uno de los más importantes es la interiorización de los estereotipos de género. Desde el nacimiento somos tratados de forma diferente según seamos hombres o mujeres, de ahí que ahora las generaciones adultas debamos **desaprender la desigualdad**. En lugar de habernos enseñado a ser niñas o niños, debieron enseñarnos a ser **personas con los mismos derechos naturales y las mismas posibilidades**. Hay que tener en cuenta que desde pequeños y pequeñas somos vulnerables a los roles que ofrecen hombres y mujeres. Primero en casa, donde estos roles están muy focalizados y son transmitidos de manera inconsciente. Luego en la escuela, a través de los profesores y las profesoras, sin olvidarnos de la fuerte influencia de la televisión y los medios de comunicación. Casa y escuela son dos lugares donde se «aprende» o se «desaprende» la superioridad masculina y la inferioridad femenina, todo dependerá del modelo de referencia que queramos ofrecer a nuestros hijos e hijas y a nuestro alumnado. Los adultos son referencias de identificación, valga como ejemplo reciente la campaña publicitaria del Ministerio de Educación fomentando la lectura.

Evidentemente, poco podemos hacer desde la escuela ante la imitación en familia, porque los padres y las madres ponen en funcionamiento su propia concep-

ción, estructura y difusión de los estereotipos, aunque sea de manera inconsciente, pero si introducimos nuevas experiencias en las mentes de los alumnos y alumnas, y en la de los padres y las madres, a través de trabajos conjuntos, seguramente podamos ir «desaprendiendo la desigualdad». Este proceso de desaprender parece más fácil de aplicar en la escuela que en otros sectores sociales, ya que sus formas de actuación son aceptadas socialmente. La escuela es el lugar donde se puede mostrar un equilibrio personal y emocional mayor, pero también es el lugar donde se crean conflictos. En la educación en y para la igualdad, los chicos y las chicas tienen que soportar una fuerte ambivalencia: la de responder a una vivencia igualitaria que se expresa en la escuela, o la de enfrentarse a los modelos estereotipados de las figuras padre/madre criticándolas, lo que les genera miedo al rechazo. Comprenden lógicamente la relación de igualdad, pero a veces se sienten incómodos e incómodas poniendo en tela de juicio a sus padres y a sus madres. El alumnado ve una contradicción entre la teoría y la práctica, y sufren procesos de avances y retrocesos en materia de igualdad. Sin embargo todo este conflicto cognitivo del alumnado es necesario para que maduren e interioricen de forma lógica comportamientos que a base de repetirse una y otra vez generarán una sociedad mejor basada en la igualdad.

Una escuela que persiga una educación no-sexista tendrá en el análisis de la realidad, el trabajo afectivo

sexual y la actuación sobre las actitudes cotidianas, elementos claves para disminuir las limitaciones que los estereotipos sexuales imponen a la igualdad. Otra característica importante en la educación igualitaria es la sexualidad, ya que esta inculca de una manera muy rígida los estereotipos sociales. La educación afectivo-sexual es un medio que ayuda en este aspecto.

En lo que se refiere al campo intelectual los estereotipos también tienen su influencia determinante. Social y familiarmente en los chicos se fomenta la idea de que las matemáticas, las ciencias y la tecnología son áreas más difíciles y con mayor atractivo para ellos, infravalorando otros campos del saber como son las letras y la creatividad; de ahí que las presiones que los chicos reciben tienden a estimularles en el estudio de unas áreas, desestimando las otras. En las chicas, por lo contrario, se potencian los campos de la lengua, la literatura, la creatividad, que provoca el rechazo de las matemáticas y las asignaturas experimentales por una concepción intrapsíquica que las hace sentirse menos capaces de abordarlas. En este aspecto la escuela tiene la responsabilidad de ofrecer una orientación académica profesional libre de estereotipos sexistas y debe potenciar la seguridad de las chicas en sí mismas motivándolas para la autonomía y la independencia personal y haciéndoles ver que no existen estudios y profesiones masculinas o femeninas.

Por otro lado, el lenguaje debe servir para hacer protagonistas de los hechos a las mujeres, en igualdad de condiciones con los hombres. Si omitimos a las mujeres en nuestro lenguaje diario, vamos estableciendo una manera diferente de ver el mundo, donde la inferioridad y la exclusión es la norma. Debemos evitar esta

ilustrativa fórmula matemática: masculino + femenino = masculino, es decir, femenino = 0.

La educación tiene mucho que hacer en este aspecto, porque el sentimiento de igualdad de las personas se transmite por medio del aprendizaje de la lengua, que va a dar nombre a lo que existe y por ello ayudar a formar una base conceptual diametralmente distinta a la actual.

La igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres es concebida hoy como una prolongadísima carrera de obstáculos con múltiples fases que parece estar llegando a su sprint final. El aumento de la normativa regional, nacional e internacional ha puesto su granito de arena con legislaciones y planes muy relevantes en los últimos años. (Lei Galega para a Prevención e Tratamento Integral da Violencia de Xénero. 17-07-2007). En España destacan la puesta en marcha de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, o la Ley de Igualdad entre Hombres y Mujeres. Este desarrollo legislativo ha tomado un alto compromiso para obtener una sociedad más igualitaria, apelando incluso a la discriminación positiva para reconducir una realidad que, en muchos casos, parte preconditionada por una evidente discriminación.

Al margen de legislaciones y planes generados desde los centros de poder, una cosa es evidente, según las personas expertas, la batalla por la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres es diaria e individual, y cada cual ha de librarla porque a todas y a todos nos beneficia una sociedad más justa.

■ CONTEXTUALIZACIÓN

En nuestro Instituto, cuando elaboramos el Proyecto Curricular de Centro (PCC) en el curso 1999-2000, optamos por la planificación de actividades específicas para abordar algunas situaciones problemáticas producidas en el seno de nuestra sociedad. Los problemas que decidimos abordar en el PCC dentro de la transversalidad fueron: medioambiente, violencia, subdesarrollo, consumismo, salud, educación vial, desigualdad, falta de valoración crítica de los medios de comunicación.

Tuvimos un amplio debate en el año 1999-2000, con motivo de la elaboración del PCC, sobre la mejor forma de asegurar que todo el alumnado de la ESO trabajara todos los temas transversales seleccionados a lo largo de la etapa. Llegamos a la conclusión de que debíamos optar por tres tipos de actuaciones que se complementaran y aseguraran el trabajo por parte de todo el alumnado.

1. **La inclusión de los temas en las programaciones didácticas de los Departamentos.** A partir de su análisis se completó el siguiente cuadro que recoge las materias que incluyen actividades específicas en sus programaciones.
2. **Actuaciones puntuales.** Decidimos seleccionar algunas fechas señaladas en las que en el centro realizaríamos todos los años algún acto especial, como un debate, conferencia, exposición, concurso.
3. **El trabajo específico de los transversales en la hora de tutoría de la ESO.** Optamos por secuenciar y trabajar los transversales seleccionados en los cuatro cursos de ESO y diseñar actividades específicas para

abordar cada uno de ellos dentro de la hora de tutoría en su nivel, siempre coordinados por el Departamento de Orientación. Esta última opción era la única forma de asegurar que, independientemente del profesor o la profesora de cada materia, del tiempo disponible, o de cualquier otra circunstancia, todo nuestro alumnado dedicara un buen número de horas, y de forma diversificada, al tratamiento de los transversales con la intención de que el trabajo le resultara significativo.

■ OBJETIVOS

Para que el alumnado pueda trabajar en los contenidos transversales es necesario que cuente con otros espacios horarios dentro del centro además de los disciplinares. Elaborar un buen Plan de Acción Tutorial y rentabilizar las horas de tutoría es un recurso al que los centros no deben renunciar. Creemos que todo/a alumno/a debe aprender, y cuanto antes lo haga mucho mejor, a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva que les rodea para así poder situarse frente a ella y actuar en consecuencia. En el IES Chapela los objetivos educativos perseguidos en el conjunto de actividades diseñadas y realizadas relacionadas con Educación para la Igualdad dos Sexos son los que siguen:

- Promover la sensibilidad y el rechazo frente a las desigualdades sociales ligadas al sexo.
- Analizar las causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia social por razón del sexo.
- Analizar aspectos de la vida cotidiana en el último siglo y algunos hechos relevantes (cambios sociales y políticos, avances tecnológicos, evolución de la situación de las mujeres...) asociados.

- Analizar críticamente las diferencias por el sexo, en la asignación de tareas y responsabilidades en la familia, en la comunidad escolar y en otras instancias.
- Observar y explorar el entorno social inmediato con una actitud de curiosidad, identificando las características más significativas de los aspectos que lo conforman y algunas de las relaciones que se establecen entre ellos.
- Progresar en la adquisición de hábitos no sexistas en relación a las conductas académicas y sociales referidas a igualdad tales como: todos/as somos iguales frente a cualquier tipo de estudios, las profesiones no tienen sexo...

Todo ello con la intención de que cada joven pueda reforzar actitudes sociales positivas y potenciar un comportamiento solidario y no discriminatorio.

■ METODOLOGÍA

Nuestro enfoque metodológico se fundamenta en la idea de que es necesario «dejar de considerar ciertos saberes como saberes de segunda categoría, integrándolos en el conjunto de disciplinas del currículo para que así alcancen todo su valor pedagógico y no queden limitados a una mera información puntual». El trabajo específico en las tutorías es fundamental y complementario y permite hacer uso de otros recursos del entorno y asegurar el tratamiento de estos temas a todo el alumnado. El método de trabajo se basa en el manejo de un número importante de recursos de los que se selecciona, en cada momento y curso, la parte que se considera más adecuada. El profesorado adapta, mediante su selección y elaboración, los materiales al alumnado. Sería conveniente señalar que integramos recursos per-

sonales del entorno, en ocasiones «ajenos» a la práctica educativa: monitoras del Proyecto Conta con Elas, educadoras Sociales de la Asociación Lilith, educadora social que colabora con el Ayuntamiento de Redondela en los Talleres de Educación Afectivo-Sexual...

En el IES Chapela existe una predisposición a trabajar de forma interdisciplinar. Así no es de extrañar que la Educación para la igualdad de los sexos pueda ser abordada desde el punto de vista de las diferentes áreas y materias. Aunque la tutoría es el espacio que mejor se presta a abordar los temas transversales, estos perderían su condición de transversalidad si no fueran trabajados desde la perspectiva de las diferentes materias (Lengua castellana, Lengua gallega, Matemáticas, Física, etc.). Nuestra experiencia demuestra que en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la Educación para la igualdad de los sexos, los mejores resultados en cuanto al grado de interés y motivación del alumnado tienen lugar cuando en los trabajos que se realizan están interrelacionadas diferentes áreas y materias; estos resultados mejoran cuando los trabajos se proyectan en el entorno exterior del centro educativo.

DESARROLLO DE EXPERIENCIAS

PRIMER CURSO: 2005 - 2006

1. Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la educación y la cultura de la paz

Con motivo de la publicación, en el BOE de 1 de diciembre de 2005, de la Ley de fomento de la educación y la cultura de la paz, se realizó una lectura crítica de la ley con todo el alumnado del Centro, fijándonos en los objetivos marcados para los centros educativos.

2. Obradoiro de integración afectiva para a non violencia

Durante el curso 2005-2006, en las reuniones de coordinación del Plan de Acción Tutorial, se acordó realizar una aplicación del Programa de Prevención de la Violencia en 2.º de ESO. La idea surgió al intentar solucionar entre el Departamento de Orientación del IES Chapela y uno de los centros adscritos un problema de generación continuada de conflictos dentro de un grupo-clase. Agotados todos los recursos internos, se decidió buscar la colaboración de una persona experta externa, una psicóloga social. El esquema de trabajo planteado por esta experta contenía 3 sesiones con el alumnado y una reunión con las familias del alumnado implicado en el problema. Esta intervención parecía interesante tanto para el centro que sufría la problemática como para el resto de los centros, en los que la actividad se entiende «preventiva». De este modo, el Departamento de Orientación desarrollaba un Programa de Prevención de la Violencia para todos los centros públicos del Ayuntamiento de Redondela, costeado por la Concejalía de Educación. Después de varias reuniones entre la orientadora, la concejala de Educación y la psicóloga social, el programa tomó forma. Surgió así el Programa de Integración Afectiva

para la No Violencia. En el curso 2004-2005, se aplicó en todos los centros de primaria, en 3.º o en 4.º, y era el profesorado de los centros el que elegía el curso al que debía dirigirse. Ese mismo año se planifica que se amplíe el programa a secundaria, en los grupos 2.º y 3.º. La continuidad de este programa quedará sujeta a la aprobación de los presupuestos por parte del Ayuntamiento de Redondela.

Con este programa se trata de poner en evidencia conductas violentas o agresivas que impliquen riesgos para los demás y vulneren sus derechos humanos básicos. Tiene un sentido preventivo y en él se abordan aspectos relacionados con la salud, la valoración del uso del diálogo y la acción responsable. Este programa se considera el inicio de un plan de acción e investigación que tiende a buscar nuevas formas de comunicación y diálogo. También es necesario dejar constancia de que el programa será efectivo si forma parte de un proyecto global en el que estén inmersos centros escolares, familia y entorno. No podemos olvidarnos de incluir trabajos relacionados con la coeducación. Buscando la igualdad sin condicionantes, se sentarán los pilares de una sociedad más justa y menos violenta.

La forma de trabajo dentro del aula era la siguiente:

1.ª sesión **Violencia – Cuerpo – Poder – «El Físico» – «Lo Psicológico» Conductas violentas – Deseos y carencias – Formas de vincularnos**

- Cada cual realiza un trabajo para representar plásticamente «su cuerpo», «figura» e «imagen corporal».
- Las representaciones se colocan en la «corchera» de la clase.
- Cada cual elige «su lugar entre el resto». Se reflexiona sobre el producto gráfico resultante.

2.^a sesión Identidad – Grupos – Pertenencia – Modelos – Deseos y proyectos Consumismo – Adicciones – Reducción de riesgos – Prevención

- Cada alumno y cada alumna completa una serie de frases: «yo soy...», «a mí me gusta...», «yo busco...», «yo necesito...», «yo deseo...», «a mí me da igual...»...
- Las frases son colocadas en el cartel sobre el que se ha empezado a trabajar en la 1.^a sesión. Cada cual coloca sus frases donde quiere.
- El alumnado expone las diferencias y coincidencias entre las figuras realizadas y lo expresado en las frases: ¿con quién elegimos estar?, ¿por qué nos acercamos o distanciamos de algunas personas?, ¿nos gusta estar en ese lugar?, ¿lo que mostramos es lo que somos?, ¿qué observamos en la diversidad?, ¿qué sentimos frente a lo observado?

3.^a sesión Roles sociales – Medios de comunicación – Sociedad y familia – Causas y consecuencias de actos violentos – Marginación y discriminación Derechos Humanos

- Se dramatiza un dilema hipotético, en el que cada uno y cada una asume diferentes roles.
- Se piensa, de modo grupal, en diferentes alternativas para resolver el conflicto planteado.
- Se realiza una encuesta en la que se evalúan:
 - la manera de resolver los conflictos.
 - las causas posibles de actos agresivos.
 - la opinión que sobre el tema tienen las personas de alrededor.
 - la opinión que tienen sobre la conveniencia de abordar estos temas en tutoría.
- Se insiste en incentivar el compromiso y la participación para tomar decisiones responsables reduciendo así las situaciones de riesgo y peligro cada uno en su entorno más próximo.

Todo el trabajo se completa con una reunión con las familias. En ella se informa sobre los objetivos del Programa, remarcando que se trata de un trabajo para la prevención e investigación de futuras acciones. Se incide especialmente en el campo de la salud y en los aspectos que potencian un mayor bienestar y una buena convivencia, tanto en el ámbito escolar, como en el familiar y social. Entre algunos de los aspectos que se desarrollan en la reunión están:

1. Adolescencia

- Desarrollo de la personalidad.
- Sus rasgos definitorios.
- El «rol» dentro del grupo.
- La influencia en la personalidad de las conductas grupales.

2. El entorno familiar

- Lugar donde se establecen normas y se marcan límites.
- Foro de discusión y reflexión.
- Referente de modelos.
- Generador de sentimientos afectivos.

3. Definición de violencia

- Fenómeno social.
- Educación y violencia.
- Violencia: «valor» social transmitido.

4. Mecanismos de prevención de la violencia

- Igualdad de género.

- Respeto por la diferencia.
- Tolerancia.
- Resolución de conflictos cotidianos.
- Escuchar.
- Discusión.

Estas que siguen son algunas de las **CONCLUSIONES** extraídas entre quien da y quienes reciben el taller:

- Son las y los jóvenes quienes deberán expresar y sentir el deseo de vivir en armonía con los demás, estableciendo y modificando normas y comportamientos para facilitar la convivencia.
- No es tan importante establecer «reglamentos y sanciones», como buscar la manera más eficaz de llevarlos a cabo, averiguando las causas que originan los problemas y reflexionando sobre las consecuencias.
- Es necesario escuchar a quienes estén implicados o implicadas en el conflicto a la hora de buscar soluciones.
- Es necesario que el grupo de iguales sea el que busque las alternativas, descubra situaciones de «alarma» y solicite ayuda si es necesario.
- No habrá soluciones si no hay un cambio de conducta. Hay que evitar por todos los medios el uso de la violencia como elemento corrector. Se hace necesario trabajar sobre una forma de resolver conflictos basada en la identificación del problema, generación de soluciones, previsión de consecuencias y aplicación de la solución elegida. Este método de trabajo potenciará entre el alumnado la autoobservación, la autoevaluación y el autoreforzamiento.

- El programa sirve para sacar a la luz situaciones que pasan desapercibidas porque quien las sufre no se atreve a manifestarlas debido al miedo a quedar al descubierto y aparecer como quien delata, exponiéndose a posibles agresiones, malos tratos o discriminación.

3. Malos tratos y cine: *Flores de otro mundo*, *Pueblos del olvido*, *Crímenes de honor*

En este curso 2005-2006, en las reuniones de coordinación del Plan de Acción Tutorial de 3.º ESO entre tutores y Departamento de Orientación, se tomó la decisión de trabajar con la película *Flores de otro mundo*, de Iciar Bollaín y desarrollar a continuación una serie de actividades, relacionadas unas con la propia película, y otras complementarias al tema, como los trabajos sobre los documentales *Pueblos del olvido* y *Crímenes de honor*, con lo que se buscaba siempre un desarrollo de la capacidad crítica del alumnado para hacerle capaz de tomar posturas activas frente a las desigualdades sociales.

Con esta actividad perseguíamos estos **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**:

- Comprender la naturaleza de la vida rural, ventajas e inconvenientes, así como las causas y las consecuencias del problema de la despoblación rural.
- Entender el fenómeno del choque cultural y la inmigración en la España actual.
- Definir críticamente la situación de la mujer inmigrante en relación a la del hombre.
- Entender las relaciones de poder que se establecen entre el hombre y la mujer.

- Analizar la situación de los malos tratos contra las mujeres, la violencia de género y la violencia doméstica en España.

Entre las **ACTIVIDADES** que se llevaron a cabo:

- Visionado de la película en 3 sesiones.
- Reflexión, por escrito, sobre su contenido.
- Visionado del documental *Pueblos del olvido* [3 sesiones].
- Visionado del documental *Crímenes de honor* [2 sesiones].
- Análisis de una noticia de prensa sobre un crimen de honor [*El Mundo*, 4-6-2006].
- Debate sobre el documento «Sobre feminismo, malos tratos y cine», editado por el Ayuntamiento de Vigo.

4. Proyecto Conta con elas

El proyecto Conta con elas es un proyecto de empleo de la iniciativa comunitaria EQUAL promovido por la Agrupación de Desarrollo «Área Metropolitana de Vigo» y cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Está integrado en el Eje IV de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres en el área temática dirigida a reducir los desequilibrios entre hombres y mujeres y apoyar la eliminación de la segregación en el trabajo. Su objetivo es disminuir la discriminación y desigualdad entre mujeres y hombres en el entorno laboral, es decir, que las mujeres puedan acceder a puestos de responsabilidad y a profesiones masculinizadas.

El IES Chapela participó en las actividades del proyecto Conta con elas enmarcado dentro del Primer

Plan Provincial de la Diputación de Pontevedra para «a igualdade entre mulleres e homes» con una visita al autobús «o bus da igualdade» en el que los alumnos y las alumnas realizaban un test con soporte informático sobre su concepción sobre la mujer en el mundo del trabajo. Se complementó la actividad con un intercambio de pareceres dirigido por una monitora a propósito del tema. Por lo tardío de las fechas no se pudo realizar ningún trabajo complementario, aunque se relacionó con la orientación académico-profesional que se lleva a cabo con el alumnado que acaba ESO.

SEGUNDO CURSO: 2006-2007

1. Prueba del sexo y el género

Esta actividad se elaboró para facilitar la comprensión de los conceptos «sexo» y «género» entre el alumnado. En primer lugar se seleccionaron una serie de frases que describían situaciones en las que estaban inmersos e inmersas hombres y mujeres; cada alumno y alumna debía indicar si ellas se hacía referencia al sexo o al género. La planificación de este trabajo tuvo lugar en el contexto de un plan extenso sobre igualdad llevado a cabo en 3.º de la ESO. La decisión de que esta fuera la primera actividad del curso estuvo fundamentada en la necesidad de dominar previamente los conceptos mencionados, antes de participar en unos talleres sobre el futuro académico y profesional de cada cual. Desde el comienzo del curso, a finales de septiembre, hasta la primera semana de noviembre, fueron utilizadas todas las tutorías de 3.º para debatir sobre los conceptos trabajados y analizar las noticias de prensa más significativas relacionadas con el tema.

2. Análisis de estereotipos y roles de género transmitidos en las series televisivas y en los programas de prensa del corazón

Analizamos las series y programas que despertaron mayor interés entre el alumnado: *Los Serrano*, *Pasión de Gavilanes* y el programa de prensa del corazón *Salsa Rosa*. Se utilizó una plantilla, diseñada previamente, como guía para identificar estereotipos de género y analizar la imagen de la mujer ofrecida en ese tipo de programas televisivos. Esta actividad se abordó con el objetivo de demostrar que la televisión es un medio de comunicación de masas ambivalente, que puede servir para el aprendizaje y el desarrollo, pero puede también transmitir valores no deseables.

La televisión tiene una gran fuerza expresiva, porque se basa en la imagen y esto es muy eficaz para interiorizar los mensajes ya que penetran directamente en el subconsciente. Con la excusa de representar la realidad, se reproducen estereotipos en algunos casos sangrantes, con el grave perjuicio que se infiere a la imagen de la mujer. Dado el carácter visual del medio, parece que es la belleza física el único criterio aplicable a la hora de representar mujeres válidas, relegando la valía personal a un plano secundario por no decir irrelevante. La emisión de estos roles estereotipados favorece su perpetuación y que estos se consideren normales a ojos del espectador o la espectadora poco críticos.

Las telenovelas tienen una fuerte carga moral, ya que imponen: valores de amor eterno, recompensa de la virtud y castigo del pecado... y son como una guía para el público, les dice lo que se debe hacer y lo que no y esto les da seguridad a la hora de afrontar los problemas porque tienen un modelo a seguir.

Partiendo de las series, telenovelas y programas mencionados que difundían valores inadecuados, aprendimos a «ver» la televisión y a descifrar los mensajes que se transmitían. La intención fue siempre la de formarnos cada día más como espectadores/as críticos/as capaces de seleccionar lo que nos conviene, y no estar dispuestos/as a ver todo lo que nos ofrecen.

3. Obradoiro Lilith: **Eu tamén quero ser... / blog** (Taller Lilith: **Yo también quiero ser... / blog**)

En el curso 2005/2006 el IES Chapela inicia su colaboración con el proyecto Conta con elas, promovido por la Agrupación de Desarrollo «Área Metropolitana de Vigo», y participa en las actividades del bus da igualdade. Se establece entonces un principio de colaboración permanente entre ambas instituciones, que tendrá una continuidad en el tiempo idéntica a la duración del proyecto, que dependerá siempre de la renovación de financiación por parte del Fondo Social Europeo.

En el 2006/2007 gracias a la colaboración arriba mencionada se pudieron llevar a cabo en el centro los talleres «Yo también quiero ser», en los que participaron todos los alumnos y alumnas de 3.º de la ESO. A través de estos talleres y trabajando con un cuento de Jorge Bucay, *El elefante encadenado*, se trató de analizar la influencia de los estereotipos de género en nuestra vida diaria, poniendo especial atención en su incidencia a la hora de elegir futuros estudios o trabajos. La orientación académica y profesional también se ve afectada por unos estereotipos que forman parte de ese currículum oculto que impide la igualdad y contra el que hay que luchar. El objetivo perseguido durante las dos horas que duró cada taller fue que todas y todos soñaran con ser lo que quisieran sin sentir condicionamientos. Se intentó

lograr un perfil académico-profesional para cada cual lo menos sesgado posible por los estereotipos de género, buscando la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas. Conscientes al mismo tiempo de que las nuevas tecnologías gozan de un gran poder para formar, informar y difundir, y de que son a la vez fuente de motivación para el alumnado, se creó desde el Departamento de Orientación un blog específico para hacer comentarios sobre esta actividad. La actividad fue valorada positivamente por todo el alumnado participante.

4. **Aplicación del Test de Preferencias Profesionales (PPS) al alumnado de 3.º ESO**

Aunque se considera 4.º ESO como el curso clave para elegir el futuro académico profesional, son muchos los alumnos y alumnas que deciden abandonar el sistema educativo una vez cumplidos los 16 años de edad sin acabar la ESO, por lo tanto también se les debe garantizar una orientación profesional libre, en la mayor medida posible, de estereotipos de género. En el 2006/2007 se introdujo el estudio de la presencia de estereotipos en las inclinaciones académicas y profesionales del alumnado dentro de las actividades programadas en el Plan de Acción Tutorial (PAT) de 3.º ESO. Se hizo a todo 3.º el test de preferencias profesionales, gracias al cual fueron analizados cada uno de los 13 campos que figuran en este. El resultado obtenido fue el esperado: existen muchos estereotipos de género en la elección del futuro académico-profesional. Una vez localizado este problema, se planteó en las reuniones entre tutores y tutoras de 3.º y el Departamento de Orientación abordarlo, en principio, analizando los materiales que se emplean en orientación académica-profesional y que editan las autoridades educativas.

Con esta actividad perseguíamos el siguiente **OBJETIVO**:

- Identificar, delimitar y describir, en su caso, la presencia de estereotipos y prejuicios de género en las representaciones, valores y expectativas sobre el trabajo.

5. Análisis de materiales utilizados en la orientación académico-profesional, editados por las Consejerías de Educación de dos Comunidades

Se analizaron, en un primer momento, los folletos y manuales editados por la Xunta de Galicia a través de su Consellería de Educación. En dicho análisis el alumnado observó que el lenguaje empleado no era el adecuado, se hablaba de técnicos, pero nunca de técnicas, las mujeres eran invisibles. En este momento de autosenibilización se les presentó la Guía de Profesiones editada por el Instituto de la Mujer de Murcia, donde no solo se cuidaba el lenguaje igualitario, sino que cada profesión hacía visible a una mujer importante, incluso en aquellas profesiones masculinizadas.

Se decidió entonces intentar hacer ver a las autoridades educativas gallegas a través de un escrito enviado desde el IES Chapela, firmado por todos y todas aquellas participantes en esta actividad, que hay una contradicción dentro de la política educativa con respecto a la igualdad. Por un lado se dictan normas que obligan a los centros a trabajar por conseguirla y, por otro, la propia Consellería de Educación edita materiales donde se usa el lenguaje de un modo sexista. Dadas las numerosas actividades realizadas en la hora de tutoría, y la escasez de tiempo para terminar algunas de ellas, quedó pendiente su redacción para el inicio del curso 2007-2008.

Con esta actividad perseguíamos los siguientes **OBJETIVOS**:

- Deducir a través de un análisis crítico de los materiales empleados en la orientación académica profesional qué aspectos lingüísticos deben ser cambiados para eliminar estereotipos sexistas.
- Solicitar a quien corresponda la toma de medidas para solventar los problemas detectados con respecto a la igualdad.
- Fomentar la asunción de tareas comprometidas con la igualdad en el entorno más cercano.

6. Diseño de una webquest sobre Educación afectivo-sexual

La introducción generalizada de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de nuestras vidas está produciendo un cambio significativo en nuestra manera de trabajar, de relacionarnos y de aprender. En los centros educativos la introducción de las nuevas tecnologías supuso pasar del modelo unidireccional de formación, donde por lo general los saberes recaían en el profesorado o en su sustituto, el libro de texto, a modelos más abiertos y flexibles donde la información situada en grandes bases de datos, tiende a ser compartida entre los alumnos y las alumnas.

Esta nueva perspectiva metodológica fue la que nos llevó a relacionar informática, transversalidad e igualdad. Aprovechando la convocatoria de un concurso de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, sobre creación de webquest relacionadas con educación afectivo-sexual, y la coincidencia de esta convocatoria con una serie de temas sobre igualdad y derechos humanos que se estaban abordando en las clases de infor-

mática, música y tutoría con el alumnado de 3.º y 4.º de la ESO, se decidió diseñar una webquest.

Desde el Departamento de Orientación se sentaron las bases del enfoque de trabajo. El alumnado haciendo uso de buscadores de información y de programas para crear sus propios documentos y presentaciones se convirtió en investigador de varios temas. A continuación figuran las tareas propuestas, aunque dada la magnitud de los temas escogidos, el trabajo fue planteado sin fecha límite de finalización, por lo que determinadas actividades tendrán continuidad en el curso 2007-2008.

TAREAS PROPUESTAS:

1. Analizar refranes populares y los estereotipos de género que transmiten, seleccionando aquellos que tienen vigencia en la actualidad. (Realizada por 4.º ESO).
2. Escuchar canciones relacionadas con los temas abordados en los Talleres de Educación Afectiva-Sexual (relaciones sexuales, estereotipos de género, malos tratos, embarazos no deseados, SIDA, homosexualidad...), estableciendo posteriormente un debate, siguiendo un guión previamente acordado que sirva para expresar un punto de vista personal. (Realizada por 3.º y 4.º ESO).
3. Elaborar un relato periodístico, que debe llevar por título *Unha historia vivida*, haciendo referencia a la vida de Alan Turing, uno de los padres de la informática procesado en 1952 por su homosexualidad. Hacer posteriormente una presentación con Power Point resaltando lo más significativo sobre la homosexualidad a lo largo de la historia y derechos humanos. Para completar esta tarea de inves-

tigación ver fragmentos de la película «Enigma», basada en la vida de Turing. (Realizado el relato periodístico por 4.º ESO. Iniciadas, pero sin terminar, el resto de las actividades.)

4. Leer, seleccionar y resumir la información recogida, en formato html, para enriquecer la página web del Departamento de Orientación, en su apartado dedicado a la educación afectivo-sexual, que se encuentra dentro de la sección «A transversalidad no IES Chapela» (Realizada parte de la actividad por 3.º y 4.º de ESO. Queda pendiente subir la información a la página del instituto).

La conclusión generalizada entre el alumnado participante en esta experiencia es unánime con respecto a la utilidad de Internet: ofrecer nuestros trabajos, investigaciones y conocimiento sobre «temas de interés» a otras personas que compartan nuestras inquietudes.

7. Realización de actividades sobre igualdad enmarcadas dentro del Proyecto e-Twinning (Hermanamiento digital) con la Escuela EB, 3/ S João García Bacelar (Tocha - Portugal)

El IES Chapela estuvo trabajando en el 2006-07 en un proyecto europeo e-Twinning con el Instituto de Tocha en Portugal. En un principio el proyecto consistía en reflexionar sobre los días internacionales de mayor relevancia y sensibilizar a la comunidad escolar sobre los problemas que afectan a la humanidad. La persona encargada en el IES Chapela de este proyecto era un profesor de Tecnología y en el centro de Portugal, la orientadora. Gracias a la comunicación y al intercambio el proyecto creció y se mejoró y finalmente fueron más los profesores implicados y el alumnado portugués empezó

a profundizar en el tema de la igualdad. Compartimos muchas de las actividades de nuestra webquest «Amar na diversidade, Vivir na Igualdade», pero nos dimos cuenta de que algunas de ellas generaban reticencia a ser abordadas en el centro portugués, tal vez por esa falta de tradición educativa para abordar temas que no son meramente académicos y que generan polémica cuando se introducen en las aulas, sobre todo para un sector del profesorado más reaccionario y conservador. Hubo videoconferencias, materiales elaborados en PowerPoint, documentos en Word... y toda una serie de información que se publicó y aún se está publicando (quedan tareas pendientes) en el Twinspace.

Queda pendiente del curso 2006-2007 la tarea de analizar los refranes populares que transmiten los estereotipos de género y están vigentes en la actualidad en ambos países. El IES Chapela ya tiene su listado de refranes y está ideando para cada uno de ellos una forma de actuar con el fin de desmontar su argumentación ideológica y eliminar o contrarrestar su difusión (Algunos ejemplos de la dureza de los refranes sobre los que se está trabajando: «Dos hijas y una madre, tres demonios para un padre», «Qué bonita vienes, qué bonita vas, el año que viene tú me lo dirás» –Al entrar una novia en la iglesia–. «El hombre propone, Dios dispone y la mujer descompone», etc.). Se trata de «desaprender la desigualdad» a través de la actuación crítica de cada alumno/a en su entorno particular. En septiembre de 2007 se retoma el trabajo con el centro portugués.

La disponibilidad de tiempo para llevar a cabo estas ideas fue un problema pero lo positivo radica en que se contó con profesorado ilusionado y con personas que

aportaron ideas para llevar a cabo. Parte de lo aquí expuesto se puede ver en la página web del IES Chapela – Orientación e tutoría – Actividades de Innovación – TecnoloXías da Información e da Comunicación.

8. Taller de integración afectiva para la no violencia

Esta actividad ya está institucionalizada en el IES Chapela y se introduce cada curso en el Plan de Acción Tutorial de 2.º de ESO. Durante el curso 2006/07 el esquema de trabajo del Programa de Prevención de la Violencia fue cambiado con respecto al año anterior, así las 3 sesiones de trabajo con el alumnado pasaron a convertirse en una cada mes, a lo largo del curso escolar, y se pasó de mantener una reunión con las familias a dos.

Sobre esta actividad podemos decir que en el 2006/2007 el número de familias que asistieron a las reuniones para reflexionar y tomar medidas conjuntas aumentó, aunque no tanto como hubiésemos deseado ya que no llegó ni al 50%, si bien es preciso tener en cuenta que son necesarios varios años para que se cree un clima de trabajo común. Las familias que asistieron tenían dificultades, al igual que sus hijos e hijas, para reconocer la violencia en hechos cotidianos, considerados «sin importancia». Para algunas personas que asistieron la violencia real y preocupante es la física y visible, y esta, según dijeron, no es preocupante en el IES Chapela. Aquí pudimos ver la necesidad de seguir trabajando en «desaprender lo aprendido». Muchos comportamientos familiares hacen de transmisores del «valor» de la violencia, sin que quienes llevan a cabo tales comportamientos sean conscientes. Hay que insistir en el papel educador de la familia.

Sigue siendo necesario un trabajo firme y constante sobre los siguientes aspectos: igualdad de género, respeto por la diferencia, tolerancia, resolución de conflictos cotidianos, escucha y discusión, todos ellos al fin y al cabo mecanismos de prevención de la violencia.

■ RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La educación es uno de los principales instrumentos para el logro de la igualdad entre los sexos y de la potenciación del papel de las mujeres en la sociedad, pero es necesario dejar constancia de que si es difícil abordar una visión crítica en la educación en general, cuando nos enfrentamos a lo referido a la igualdad entre sexos lo es en mayor medida. El simple hecho de introducir un punto de reflexión crítica sobre la desigualdad de género supone un avance por sí mismo, ya que significa una inflexión en los roles de lo «masculino» y lo «femenino» en la que nuestro alumnado vive inmerso de una forma habitual. En términos generales en el mundo se ha producido una mayor toma de conciencia de ello, sin embargo, y aún en las sociedades más avanzadas, se hace necesario formular políticas específicas en esta área. En este sentido, creemos que las experiencias realizadas durante estos años han repercutido favorablemente en las actitudes no sexistas de nuestro alumnado. Pese a lo ambicioso de la tarea y lo limitado de nuestros medios, consideramos que debemos continuar el camino emprendido con otras actividades durante los años venideros, abarcando cada vez más otros sectores del entorno e implicando conjuntamente a toda la comunidad educativa.

Debemos conceder dentro de la escuela importancia a la función orientadora, tanto de profesionales, como de padres y madres con el fin de evitar el sexismo en el ámbito académico y en el profesional. La Universidad no está exenta de estos estereotipos que necesitan un cambio. Las ramas de automoción, electrónica, mecánica, etc., no tienen por qué ser opciones formativas exclusivas de los chicos, como tampoco las ramas administrativas, comerciales, sanitarias, relacionadas con la imagen, etc. deben ser destinadas prioritariamente a las chicas.

La actitud del alumnado, en general, fue de aceptación de las actividades propuestas y su participación fue notoria. Colaboraron en todo. Aprendieron cosas que a veces nos parecen obvias, pero que les resultaron novedosas. Algunos temas despertaron una gran conciencia social y la necesidad de posicionarse frente a la violación de los derechos fundamentales de la persona. El material utilizado les resultó interesante y valoraron positivamente su organización por parte de profesorado. No encontraron ninguna dificultad para realizar las actividades programadas, aunque el empleo del juicio crítico en las argumentaciones desde posicionamientos ideológicos resultó, por lo general, difícil en un primer momento. El resultado fue satisfactorio tanto para el profesorado como para el alumnado, que analizó la incidencia que tiene el género en nuestra vida diaria y trató de promover los cambios necesarios, aportando soluciones, en la medida de sus posibilidades, a los aspectos discriminatorios detectados. Esperamos que el cambio actitudinal del alumnado repercuta significativamente en su rol social y en su entorno.

■ BIBLIOGRAFÍA

ALTABLE VICARIO, CH. *Proyecto Tenet de Formación de Profesorado de Coeducación*. Valencia, Instituto Valenciano de la Mujer, 1991. Barcelona. Universidad Autónoma. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 1992.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *et al. Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Praxis, 1996.

BARRAGÁN MEDERO, F. *et al. La construcción colectiva de la igualdad. 1. ¿Cómo nos enseñan a ser diferentes? 2. ¿Qué podemos hacer con las diferencias?* Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1996. Serie Materiales para la Formación.

BISQUERRA, R. *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona, Praxis, 2001.

BRULLET, C. y SUBIRATS, M. *La Coeducación*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

CASBAL SERA, R. *et al. El género es una máscara*. Ministerio de Asuntos Sociales / Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

COLEMAN, J. C. *Psicología de la adolescencia*. Madrid. Morata, 1985

FERNÁNDEZ, C., *et al. Una mirada no sexista a las clases de Ciencias Experimentales*. Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona. Universidad Autónoma.

FERRER RIPOLLÉS, M. y SÁNCHEZ VILLENA, I. *Toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

FREIXAS FARRE, A. *et al. El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer, 1993

GARCÍA MEDIAVILLA, L. y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, M. C. *Orientación educativa en la familia y en la escuela: casos resueltos*. Madrid: Dykinson, 2003

GAVIRIA SOTO, J. L. *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia / Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1993.

GOLEMAN, D. *Inteligencia Emocional*. Madrid, Kairós, 1996

LLEDÓ, E. Y OTERO VIDAL, M. *Doce escritoras y una guía bibliográfica*. Barcelona. Universidad Autónoma. Instituto de Ciencias de la Educación, 1994.

LLEDÓ, E. *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona. Universidad Autónoma, 1992.

LÓPEZ ARMINIO, M. J. *Elegir una profesión en Igualdad: Material didáctico de Orientación Profesional No Sexista*. Junta de Andalucía. Instituto Andaluz de la Mujer, 1993.

LÓPEZ SÁEZ, M. *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

MAÑERU MÉNDEZ, A. *et al. Transversales: Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos*. Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

MORENO, M. *Del silencio a la palabra: Coeducación y Reforma Educativa*. Ministerio de Asuntos Sociales / Instituto de la Mujer, 1992.

OLIVEIRA MALVAR, M. *La educación sentimental: una propuesta para adolescentes*. Icaria, 1998

OLIVEIRA MALVAR, M. *Eros: materiais para pensar o amor*. Vigo Edicións Xerais de Galicia, 1994.

PÉREZ FROIZ, M. y CURRAIS PORRÚA, X. *Feminino e masculino. A Linguaxe e os medios de comunicación*. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Política Lingüística, 1995.

REPETTO TALAVERA, E. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Vol. 2. *Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. Madrid, UNED, 2003.

ROVIRA, M. y TOMÉ, A. *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona. Universidad Autónoma, 1993.

RUBIO, E. *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 1991

SUBIRATS, M. y BRULLETS, C. *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

SUBIRATS, M. y TOMÉ, A. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona. Universidad Autónoma, 1992.

YUS RAMOS, R. *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona, Graó, 1998

ARTÍCULOS

BARRAGÁN MEDERO, F. «Conocimiento social, sexismo y literatura infantil». *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. CLIJ. Barcelona, n. 11, 1989.

COBETA, M. *et al.* «El estado de la cuestión». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 245, 1996.

COSCOJUELA, R. *et al.* «La optatividad y el sexismo en la reforma». *Cuadernos de pedagogía*, n. 189, 1991.

LLEDÓ, E. «El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio». Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma, 1992.

MAÑERU MÉNDEZ, A. *et al.* «El sexismo en el lenguaje». *Mujeres*, 18, 1995.

SUBIRATS, M. «La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar». *Infancia y sociedad*, 1991

URRIZOLA, M. J. «La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia». *Duoda*. Paper de Treball, 1991.

VÍDEOS

Identidad individual y Coeducación. Ministerio de Educación y Ciencia / Instituto de la Mujer 1992

Coeducación: Diferencias sin jerarquías. Ministerio de Educación y Ciencia / Instituto de la Mujer, 1992

Lo que tiempo nos dejó: la coeducación. Ministerio de Educación y Ciencia / Instituto de la Mujer. 198

Tú también puedes elegir. Instituto de la Mujer, 1989.

Del rosa al azul. Instituto de la Mujer, 1989.



3º premio

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA
DE GÉNERO EN LA ESO

IES Montserrat Roig – Sant Andreu de la Barca – Barcelona

Coral Caro Blanco (coordinadora)

r m s
VIOLENCIA

■ INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El interés por estudios de género, la investigación educativa y la didáctica de la coeducación empezó a formar parte de un trabajo sistemático cuando cursé el Programa de Doctorado titulado: «La representación mental: cognición, comunicación y lenguaje», impartido por la UB. Sobre todo este estudio empezó a tomar forma en los créditos de investigación y en la lectura de la tesina: «Representaciones y metáforas sobre el amor en una población adolescente», dirigida por la Dra. Aurora Leal. El trabajo de investigación por su temática correspondía a dos disciplinas de estudio: lenguaje, significación y connotación metafórica integrada en la psicología del adolescente.

En el trabajo de investigación: «Representaciones y metáforas sobre el amor en una población adolescente» (2001) me pareció de gran interés conocer de primera mano las ideas y representaciones de un grupo de adolescentes de ambos sexos acerca del amor; analizar las expresiones verbales de tipo metafórico utilizadas para expresar dichas ideas y representaciones e indagar la posible existencia de diferencias entre edades y sexos en cuanto a dichas formas verbales de expresión.

La metodología y procedimientos fueron los siguientes: se pidió a tres grupos-clase (90 chicas y chicos) la redacción de un texto donde explicaran, en 50 minutos, cuáles eran sus ideas sobre el amor y del estado de hallarse «enamorado/a». Concretamente se les dijo:

«Escribe cómo te sientes cuándo estás enamorado/a», «¿Qué es para ti el amor?».

Las conclusiones a las que llegamos después de analizar los cuadros de las características o rasgos de tipo vivencial y sus diferencias entre edades y sexos son bastante desalentadoras y pesimistas. No esperábamos que la población femenina manifestara tanta diferencia en relación con la población masculina. Existen muchas diferencias de género.

A medida que las chicas se hacen mayores sufren más en el proceso de enamoramiento, están más supeditadas al otro y se valoran menos a sí mismas. En general, las chicas parecen experimentar más ambivalencia e inquietud ante esta experiencia. A medida que se hacen mayores la experiencia es más dolorosa. Los sentimientos de baja autoestima, unidos a la dependencia y pasividad aparecen más elevados en las chicas. Mientras que no es así en los chicos. Los chicos viven esta experiencia con más felicidad, de forma más positiva y con menos expresión de dolor y sufrimiento.

En la franja de edad de 13 años, los sentimientos son más comunes a los dos sexos. La alegría, la felicidad, nombrar las cualidades del otro predominan frente al sentimiento de dolor. Entre las chicas y los chicos de esta edad parece que puedan existir mayores posibilidades de entendimiento y amor que en las otras dos franjas de edades, pues ambos expresan sus sentimientos, siendo estos en su mayoría de agrado, compañerismo y felicidad.

En la franja de edad de 15-16 años existe más posibilidades de no entendimiento y frustración, pues ellas tienen sentimientos ambivalentes. A primera vista hay, en general, una mayor riqueza expresiva en las chicas.

Los chicos son más escuetos en sus expresiones y estas tienen menos rasgos. Los chicos, al contrario que las chicas, parecen estar en el mejor de los mundos, solo en contados casos, sus parejas les han planteado problemas suficientemente importantes como para forzarlos a reajustar sus sueños. Las metáforas del cuerpo son las más numerosas. Habría que ver qué relación tienen con la pubertad o si son tan solo características propias del enamoramiento. Nos sorprende que no nombren la sexualidad, ni la seducción o el erotismo. ¿Es porque no la conocen o les frena el contexto escolar? ¿Podría ser porque la pregunta no menciona el sexo y sí el amor?

Las expresiones escritas fueron muy ricas, la utilización de metáforas y expresiones matizadas es muy notoria. Su fantasía nos sugiere que esta les lleva a sentir e imaginar que viven más allá de la realidad, «en las nubes», que están «volando», que el amor «no tiene fronteras», que estarán «unidos para siempre» hasta «el día que muera y más allá»; «que somos almas gemelas», que la persona querida es su «media naranja», «la mejor del mundo».

Encontramos en las chicas esos tópicos imposibles y fantásticos alrededor del amor. El mito del amor romántico, encarnado en aquella maravillosa entelequia que llaman «príncipe azul» o el mito de la «media naranja». Cuando piensan que en algún lugar del mundo existe alguien con el que se compenetrarán hasta el éxtasis. El simple hecho de pensar en un imprescindible «alter ego» denota la escasa confianza en poderse valer por sí mismas.

Esta diferencia entre unos y otras nos lleva a pensar que es necesario presentar a todo el alumnado –chicas y chicos– la necesidad de aprender a equilibrar los deseos, expectativas y comportamientos individuales con los de su pareja, y a no aceptar, bajo ningún pretexto, que el deseo de compartir una relación dé lugar a menospreciar la dignidad que toda persona merece.

Es la idea del amor que está incrustada simbólicamente en nuestra sociedad la que hace que el otro sea la continuación del «yo»; que no le dejemos vivir una vida propia y que nuestra idea de amor perfecta e ideal sea la simbiosis con el otro.

El amor y el deseo son conceptos fundamentales en el imaginario occidental. Su representación está diseminada en diferentes discursos y producciones culturales, que marcan las formas, los rituales, las actitudes, etc., que los caracterizan y los hacen reconocibles.

El mito del amor romántico es una forma de entender las relaciones, entretejidas en lo social y en el plano simbólico de los mitos, la literatura, en los cuentos interiorizados en su tierna infancia... Son mitos culturales de la sociedad y arquetipos del amor diferente en las chicas y en los chicos. ¿Cómo sacar esta entelequia a la luz, que se haga consciente para poder cambiarlo? ¿Cómo podemos operar en las emociones? La ideología del amor romántico coloca al otro en el centro de nuestro ser. Se piensa que el erotismo y el amor tienen que venir del otro ser, ese dios siempre es el otro, nunca ella misma. Por eso cuando el otro falta podemos oír: «Mi vida sin ti no tiene sentido», canciones y películas: «Loca por tu amor», «La Cenicienta moderna».

Esta concepción del amor romántico y todos esos elementos fijan la energía del amor, que es enorme, en el sujeto elegido, aunque el sujeto ya no les ame.

En aras de ese vínculo, los malos tratos surgen y ella espera que cambie, no puede aceptar que «su príncipe azul» no se pueda materializar.

Hay que buscar nuevas formas de amar de las mujeres, tener una relación consciente con otros, enseñar otras formas de amor desde la coeducación, desvelar el imaginario amoroso a través de una coeducación sentimental como base de otra sexualidad.

Los estereotipos de género muestran con frecuencia categorías culturales presentadas como derivadas de lo biológico, ya que así son más creíbles si decimos que son culturales. «A través de ellos se normaliza la relación existente entre cualidades de fortaleza, sensibilidad, ternura, energía, que se aplican a determinados roles o tareas y su vinculación con hombres o mujeres. El estereotipo fija la cualidad o el defecto y cuando presenta un vínculo con lo natural es difícil relativizarlo» (Del Valle, 2001). Detectar estos estereotipos, ser consciente de sus significados y mostrar lo sutil de estas creencias son tareas de los nuevos programas de coeducación.

El amor ideal de pareja siempre ha sido entendido en términos de diferenciación de género y se tergiversa fácilmente con la idea de posesión del otro (Giddens, 2000). Las relaciones de amor que las adolescentes consideran están en gran parte sustentadas por una relación que produce dolor, mediatizada por una concepción romántica del amor.

En definitiva, al maltratador lo sustenta la posesión del otro/a y siente que esta posesión es lícita porque surge de su amor y al mismo tiempo la víctima cae en la trampa –porque nadie le ha dicho lo contrario– que el amor produce dolor.

Considero que el maltrato a la mujer está basado, en última instancia, en la creencia en la desigualdad de

derechos y deberes entre los sexos y la permanencia de una concepción de roles de género que supeditan la mujer al hombre en las relaciones de pareja. Tal como subraya Josefina Caro (2006) «es evidente que no es suficiente con que el problema de los malos tratos a mujeres vaya siendo del dominio público, el análisis de los fenómenos que participan solamente se pueden llevar a cabo desde la ciencia. Si la ciencia no responde con los datos de la investigación, la sociedad se mantiene instalada en sus estereotipos».

Si conseguimos cambiar estas ideas en los y las adolescentes y conseguir que sean conscientes que el amor es algo más de un conjunto de ideas estereotipadas, avanzaríamos en la prevención de la violencia de género.

El valor de la educación es muy importante en todos los grupos humanos que se encuentran en situación de marginación, la educación ha constituido el mecanismo central de cambio de su situación, aquello que aporta a la vez cualificación para desarrollar la capacidad productiva, consciencia de los propios derechos como persona y autoestima y autoconfianza para iniciar un proceso de cambio personal de actitudes que lleven a un mayor control sobre las condiciones en que transcurre la propia vida.

El camino que están llevando las mujeres desde una situación de marginalidad y subordinación hacia otra de autonomía y posibilidades de intervención en los procesos de decisión colectiva se inicia siempre en el paso por el sistema educativo, ya que sus efectos son dobles: desarrollo de capacidades que harán posible el acceso al trabajo remunerado y a la autonomía económica y el refuerzo de la autoestima y la confianza en las capacidades propias.

El sistema educativo tiene que dar respuesta a los nuevos retos que se le plantean y la violencia de género es uno de los problemas que se manifiestan de forma alarmante en nuestra sociedad, es desde el ámbito de la educación donde podemos prevenir estos hechos, no solo como una cuestión transversal en la educación en valores sino integrando la coeducación en todas las asignaturas y en proyectos de acción tutorial.

■ OBJETIVOS Y PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Uno de los problemas que se manifiestan de forma alarmante en nuestra sociedad es el de la denominada violencia de género, violencia contra las mujeres por parte de sus compañeros sentimentales.

Desde el ámbito de la educación nos preguntamos cada día qué podemos hacer para ayudar a frenar este fenómeno. Además de analizar los mecanismos individuales y sociales que intervienen en estas situaciones y preguntarnos por la situación paradójica que representa el hecho de encontrarnos estas violencias en una relación de amor entre dos personas, tenemos que dar a conocer a nuestro alumnado esta realidad, conocerla y reflexionar sobre ella para poder cambiarla.

La lengua y la literatura con sus historias ficticias tienen un papel fundamental en la configuración del mundo de nuestro alumnado y todo aquello que chicos y chicas interiorizan, transforman y posteriormente devuelven con sus pensamientos y actos al mundo.

La creación literaria es un arte que, a través de su naturaleza simbólica y poética aporta mundos imaginarios en la mente de las chicas y chicos adolescentes que nosotros y nosotras, educadores, podemos utilizar en nuestra labor cotidiana para educar en valores, prevenir

violencias y hacer reflexionar sobre el mundo en que viven. Ayudándolos a preguntarse por su identidad, a través de la historia que les explica el texto, llegan a reconocer que por muchas que sean las diferencias de sexo, color y origen geográfico, existe una profunda dignidad previa: el valor de la persona.

Esta antología de textos (Dossier Dafne) incluye textos con un denominador común: una trama o una historia ficticia, que nos sirve para la prevención de la violencia de género, han sido trabajados en el aula de informática de una forma amena para el alumnado usando tecnologías de la información y de la comunicación.

Es necesario, para el buen desarrollo del trabajo, que mientras se realizan las actividades, este dossier esté conectado a Internet y que cada alumno y cada alumna disponga de un ordenador para poder acceder a las cuestiones que se le presentan en cada unidad didáctica.

Estas unidades didácticas nos ayudaran a conseguir los objetivos pedagógicos para la prevención de la violencia de género y para una escuela más igualitaria en las relaciones entre chicos y chicas.

Los objetivos de la actividad son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES

1. Favorecer una reflexión crítica entre el alumnado sobre las concepciones de masculinidad, violencia y educación sentimental.
2. Potenciar en el alumnado una actitud crítica contra la violencia de género.
3. Difundir en el aula la idea errónea del amor romántico que nos hace creer y sustenta nuestra sociedad a

través de textos literarios, novelas y medios audiovisuales.

4. **Concienciar sobre la importancia de la educación sentimental de los chicos** como forma de desarrollo integral exenta de los prejuicios y estereotipos de género patriarcales.
5. **Proponer diversidad de lenguajes**, abriendo nuevos modelos de comprensión en aquellos alumnos y alumnas que, por dificultades personales o por falta de habilidades lingüísticas, tienen problemas con la comprensión y con la expresión.
6. **Incorporar** la reflexión de nuevas culturas y nuevos mundos desde la **multiculturalidad**.
7. Proporcionar al alumnado **imágenes alternativas de modelos de masculinidad** no asociados a comportamientos violentos.

OBJETIVOS CONCRETOS DE LA MATERIA LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA

1. **Propiciar el contacto con la literatura escrita por mujeres** con la intención de hacer una crítica a la violencia hacia las mujeres que se esconde en nuestra cotidianidad.
2. **Desenmascarar la herencia cultural** descubriendo textos donde se imponen patrones de comportamiento y modelos afectivos asimétricos en las relaciones.
3. Impartir contenidos de la literatura **desde una perspectiva no androcéntrica ni sexista**.
4. **Dar a conocer textos de escritores y escritoras considerados clásicos**: Garcilaso de la Vega, Cervantes, Emilia Pardo Bazán, J. L. Borges, que son un acopio de defensa de las libertades y la denuncia de la violencia.

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESO

5. Poner en conocimiento del alumnado **situaciones concretas que, aunque formen parte de la ficción**, son verosímiles y pueden llegar a ser reales en el mundo en que viven y conociéndolas poder prevenirlas.

OBJETIVOS CONCRETOS DE LA ACTIVIDAD «COEDUCACIÓN Y CINE»

1. **Acercar al alumnado los medios de comunicación audiovisuales y en concreto el cine**.
2. Dar a conocer **la importancia del cine como herramienta educativa** dentro del currículum de lengua y literatura castellana de 4.º ESO y en las tutorías.
3. Aprender los **conocimientos técnicos de las producciones visuales** y saber confeccionar al montaje final a través de una producción visual ideada en grupo por ellos y ellas.
4. Aprender a confeccionar la **ordenación narrativa** y rítmica de los elementos objetivos del relato.
5. Aprender el proceso de **escoger, ordenar y empalmar todos los planos rodados** según una idea previa y un ritmo determinado.
6. Aprender a **trabajar en grupo** respetando la opinión de los compañeros y compañeras llegando a un acuerdo que beneficie a todos y todas.

■ CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO-CLASE Y NIVEL EDUCATIVO

La experiencia educativa se llevó a la práctica en 4 grupos de 4.º de ESO, incluido el Aula Abierta de este nivel. En la actividad de la producción audiovisual los grupos fueron heterogéneos pues se mezcló alumnado del grupo de Ampliación y del Aula Abierta, lo que fue de un gran acierto para la convivencia de todos y todas.

Supuso una gran ayuda que las actividades no solo se enmarcaran en la asignatura de Lengua y Literatura castellana sino también en la de Lengua catalana y en las tutorías.

El IES Montserrat Roig está ubicado en Sant Andrés de la Barca en la comarca del Bajo Llobregat de Barcelona. Las familias son trabajadoras cualificadas laboralmente pero también inmigrantes latinoamericanos y magrebíes. La integración de estas comunidades en la ciudad y en el centro es positiva.

■ METODOLOGÍA

La metodología adoptada es la constructivista cuyos principios básicos son (Carretero, 1989):

- a) El aprendizaje es un proceso constructivo interno pero la presentación de la información no es suficiente por sí misma. Son necesarias ayudas externas.
- b) El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo y, a la vez, el desarrollo cognitivo depende de las oportunidades para aprender. Se favorece enormemente por la interacción social, entre iguales y con el profesorado o las personas adultas.
- c) Las etapas de la metodología son: planteamiento del problema, búsqueda de información, intento de solución, generalización y cambio de contexto.

Con el planteamiento del problema se pretende la determinación de los aspectos claves que se han de abordar a través del material curricular, concretar el tema y sus relaciones con otros conceptos.

La búsqueda de información viene dada por las preguntas planteadas en cada unidad didáctica de los materiales curriculares: Dossier Dafne, Dossier Artemisia y

Fichas didácticas de las películas en la actividad Coeducación y Cine.

El intento de solución supone entender mejor el problema y proponer soluciones en grupo. En concreto, se trata del trabajo de producción audiovisual en la actividad, a través del cual el alumnado en grupo intenta plasmar, a través de una producción visual, el problema de la violencia de género y, a veces, las causas (celos, mal entendidos, rabia...).

En la actividad «Coeducación y cine» se visionaba la película primero, luego se repetían secuencias si era necesario, para después trabajar la unidad didáctica de la película, más tarde se realiza una puesta en común o cine-forum, comentando en grupo la cinta.

La metodología empleada también ha sido una aproximación interdisciplinar al tema de la violencia de género, a través de comentarios de textos literarios, visualización de películas y el trabajo en las tutorías. La interdisciplinariedad supone la colaboración entre disciplinas sin jerarquía ya que para comprender la violencia y buscar soluciones es necesario plantear el problema en una globalidad.

■ ACTIVIDADES: COEDUCACIÓN Y LITERATURA: DOSSIER DAFNE

El **DOSSIER DAFNE** comprende seis textos de escritores y once textos de escritoras que suman diecisiete unidades didácticas; estas unidades dan a conocer relatos, hechos, épocas históricas, contextos culturales desconocidos, miembros de una sociedad occidental, y valores y actitudes que no ayudarán a conocer y prevenir la violencia de género.

Algunos autores se estudian en el currículum de 3.º y 4.º de ESO, otros autores en el currículum de bachillerato

dentro de la asignatura de Literatura Universal. Todos los textos se integran perfectamente en el currículum ordinario de las materia de Lengua y Literatura castellana de la ESO y materia de modalidad de Literatura del bachillerato a la hora de trabajar el comentario de textos literarios.

El nivel al que van dirigidas gran parte de las unidades didácticas es el 2.º ciclo de la ESO, pero una vez conocidos los textos por el profesor o profesora se puede trabajar en otro ciclos o niveles, adecuando, por

supuesto, el nivel de dificultad de la preguntas. Nosotros lo hemos llevado a la práctica con gran éxito en 4.º de ESO y en 2.º de Bachillerato por ser estos niveles los que impartía la coordinadora de esta actividad durante el curso 2006-2007.

Todas las unidades didácticas empiezan con una actividad que invita a la localización del fragmento y del autor o autora de los textos, situándolos en el contexto histórico y cultural. Esta localización ayuda al alumnado a enmarcar la historia ficticia que el narrador nos explica.

Lecturas recomendadas por niveles

Primer ciclo de la ESO

«Las medias rojas» de Emilia Pardo Bazán
«La niña que estaba cansada» de Katherine Mansfield.
«Mina la desarraigada» del libro *Sueños desde el umbral* de Fatema Mernisi.

Segundo ciclo de la ESO

GARCILASO DE LA VEGA, *A Dafne ya los brazos le crecían*
MIGUEL DE CERVANTES, *Discurso de la pastora Marcela*
EMILIA PARDO BAZÁN, *El revólver*
ALMUDENA GRANDES, *La buena hija*
MARIO BENEDETTI, *Miss Amnesia*
ÁNGELES MASTRETTA, *Mujeres de ojos grandes*

Lecturas recomendadas por niveles (cont.)

Segundo ciclo de la ESO

CHARLOTTE BRÖNTE, *Jane Eyre*

KATHERINE MANSFIELD, *La niña que estaba cansada*

ALICE SEBOLD, *Desde mi cielo*

FATEMA MERNISSI, *Sueños en el umbral*

MONICA ALI, *7 mares, 13 ríos*

Bachillerato

Las poesías de Safo y Sulpicia

«Emma Zunz» de J. L. Borges

Flannery O'Connor *La buena gente del campo*

Antes de empezar a trabajar estos comentarios se aconseja repasar los recursos literarios y las características literarias de los textos, enmarcándolos en cuentos, novelas, poesías, discursos...

Existen muchas posibilidades pedagógicas que ofrece la narración en los procesos de enseñanza de la literatura, en cuanto a tipo de discurso, como el cuento breve, muchas posibilidades que muchas veces olvidamos.

La vida de la humanidad transcurre paralela a relatos orales de acontecimientos propios, ajenos, reales o imaginarios. Reuniendo estos textos a través de un tema: violencia de género, podemos incidir y hacer reflexionar a nuestro alumnado sobre esta lacra social,

además de ofrecer a los y las docentes de lengua y literatura castellana una interesante antología de textos para estimular el desarrollo y la consolidación de una habilidad tan vinculada a la historia de la humanidad como es la narración.

Los textos y cuentos breves constituyen un importante recurso pedagógico para estimular y contribuir a la consolidación de la competencia narrativa de nuestro alumnado, propician grandes esferas de significados y referencias a partir de un mínimo inventario de palabras y contextos significativos. Si en la enseñanza infantil y primaria el cuento breve está bien aprovechado como recurso pedagógico, creo que en la enseñanza secundaria debemos aprovecharlo más, para estimular procesos

cognitivos relacionados con la lectura de textos literarios y con la ejercitación de procesos psicolingüísticos relativos a la narratividad.

La utilización recurrente de estos tipos de textos, narraciones cortas, cuentos breves, no solamente acerca a nuestro alumnado a disfrutar del hecho literario sino también de la realidad que nos narra a partir del poder que tiene la historia.

Creo que este ejercicio continuado en el aula contribuye adicionalmente en la ejercitación de habilidades psicolingüísticas vinculadas con procesos comunicativos en general y para la competencia literaria en particular.

■ ACTIVIDADES EN TUTORÍA: COEDUCACIÓN Y CINE

Estas actividades pretenden la prevención de la violencia de género a través de un instrumento educativo: el cine.

En diferentes investigaciones educativas realizadas se refleja la eficacia que las películas y documentos audiovisuales pueden tener para desarrollar la igualdad y prevenir la violencia.

Los materiales audiovisuales favorecen:

- Un procesamiento más profundo de la información.
- Son más fáciles de compartir con el conjunto de la clase.
- Llegan incluso a los individuos con dificultades para atender a otros tipos de información, es decir, el alumnado que no suele leer ni atender a las explicaciones del profesorado.

- Logran un mayor impacto emocional, activando con gran eficacia la empatía.

En la adolescencia los modelos de comportamiento actúan como organizadores inconscientes de la acción, se transmiten de generación en generación a través de la imitación de las conductas. Estos modelos no pueden modificarse a través de leyes, es necesario un cambio más profundo en la mentalidad de los individuos y el lugar más apropiado para inculcar nuevos modelos es las instituciones escolares y en concreto, a través de un medio cercano al alumnado, atractivo, que educa mediante historias ficticias: el séptimo arte.

En el mundo que nos rodea, cada vez más audiovisual y marcado por la globalización de los intercambios comunicativos, es urgente llevar a las aulas un análisis, reflexión y una crítica sobre los medios de comunicación. Las formas que tienen estos medios de representar la realidad y las relaciones sociales y de género que representan, para fomentar en la conciencia del alumnado una actitud crítica. A través de este análisis se darán cuenta con nuestra ayuda, que la forma que tienen los medios de construir esta representación de la realidad no es inocente ni neutral, sino que hay detrás una ideología y una forma de entender la vida.

El cine se ha constituido en un medio poderoso de movilización y plasmación del imaginario social y, hoy día, la televisión permite que su presencia sea más real en nuestra vida cotidiana. El lenguaje del cine contiene una fuerza poderosa de persuasión. Propone diversidad de lenguajes abriendo nuevos modelos de comprensión en aquellos alumnos y alumnas que, por dificultades personales o por falta de habilidades lingüísticas, tienen problemas con la comprensión y con la expresión. El lenguaje del cine posee una fuerza persuasiva no suficientemente cuestionada.

Según el diario *El País* del 15 de febrero del 2006, un estudio encargado a un grupo de profesionales que encabeza la actriz Geena Davis, que interpretó junto a Susan Sarandon la película *Thelma y Louise*, ha manifestado que el número de personajes masculinos supera por tres a uno a los personajes femeninos en las películas de más éxito entre las niñas y los niños. El informe, publicado en el diario *The Independent*, asegura que esta disparidad perjudica la valoración de la mujer entre los más jóvenes. El estudio *Where the Girls Aren't Aren't* ha sido encargado por la Asociación Dads & Daughters, que promueve la paridad de géneros en los programas de televisión y películas dirigidas a la infancia. Después de examinar 101 películas, encontramos que solo el 28 % de los personajes con diálogos y el 17 del total eran femeninos, y más del 80% de los narradores eran masculinos. Lo que pretende esta comisión es presionar a Hollywood para que conceda el mismo espacio y el mismo tiempo a los personajes femeninos y animar a madres y padres a seleccionar aquellos programas y largometrajes que tengan una representación de sexos más igualitaria.

No solo no es paritaria la representación de los géneros en el cine sino que el cine clásico alinea la femineidad a la pasividad y la reproducción y la masculinidad a la actividad y la esfera de la producción. El héroe, que es el que desea, está llamado a superar obstáculos y pruebas, por el contrario, la mujer está condenada a la inmovilidad, a la impotencia, a la espera del héroe. El cine está repleto de «Ulises» y de «Penélope». Ulises personifica la acción, el engaño, la estrategia, la fuerza, la valentía. Penélope espera y se siente parte de la recompensa al héroe al final de su viaje. Gran parte del cine que llega a nuestro alumnado no solo perpetúa los estereotipos de género sino que los exagera.

Las instituciones escolares pueden contribuir a desmentar estos estereotipos analizando conjuntamente con las chicas y chicos los roles que la sociedad atribuye a cada sexo y estudiando los modelos que representa.

Es a través del visionado de películas o secuencias de ellas de aquellos filmes que muestran unos modelos de actuación y de referencia positiva como trabajaremos estos objetivos.

- Una película que ofrece un modelo femenino positivo y rompe con el imaginario social es *Whale Rider (Jinete de ballenas)* 2002, dirigida por Niki Caro. *Whale Rider* es una historia contemporánea de amor, rechazo y triunfo de una chica inmersa en una estructura patriarcal que necesita del amor de su abuelo Koro, jefe de la tribu, que no la reconoce como heredera de la tradición. La protagonista, Pai, una chica de doce años, se mantiene fuerte y convencida que su pueblo necesita un nuevo líder, se prepara y lucha para cumplir su destino, un destino compartido con las ballenas, que serán atraídas por Pai, desde las profundidades del mar.

El visionado del film propicia el contacto con el cine dirigido por mujeres con la intención de hacer una crítica a la violencia hacia las chicas que se esconde en el mundo cotidiano.

- Para difundir en el aula la idea errónea del amor romántico que sustenta nuestra sociedad a través del cine, veremos la película *Jane Eyre* de F. Zeffirelli, 1996.

Una película que nos muestra otra realidad social es *Rosetta*, de los hermanos Dardenne. Trata de una adolescente que lucha para salir de la exclusión y marginación social. A través de un dominio prodi-

gioso de la imagen, el film nos obliga a acompañar a la protagonista.

- Para cambiar el modelo de masculinidad y abrir a los chicos el acceso a capacidades erróneamente atribuidas al otro sexo: como mostrar los sentimientos, llorar, cuidar a los otros, cocinando: *Héctor* (2004) de G. Querejeta.

En conclusión, a menudo los estereotipos proyectados en el cine ayudan a perpetuar la discriminación de género, por tanto es necesaria una alfabetización visual en la sociedad mediática que ayude al nuestro alumnado a identificarse con nuevos modelos de igualdad entre los sexos.

El cine tiene un papel fundamental en la idea de que los y las adolescentes se hacen del mundo. Las actividades que hemos desarrollado con el alumnado, utilizando como medio vehicular para llegar a ellos el cine, pretenden dar a conocer la importancia de visualizar historias ficticias para superar, desde la educación en valores, las discriminaciones por razón de sexo.

El objetivo principal es potenciar la autoestima de las chicas con modelos de referencia positivos que podemos encontrar en un texto fílmico y abrir a los chicos el acceso a capacidades erróneamente atribuidas al otro sexo para poder cambiar el modelo de masculinidad que existe en nuestra sociedad.

El concepto que cada persona tiene de sí misma y la autoestima que de este autoconcepto se deriva son aspectos fundamentales en la capacidad de adaptación a la realidad. De este autoconcepto dependen las acciones que lleva a cabo, el esquema cognitivo y emocional a partir de los cuales interpreta los resultados que obtiene y las estrategias que utiliza para superar las dificultades que encuentra.



Fotograma de *El viaje de Carol*.

El desarrollo del autoconcepto es muy importante en la adolescencia. Cuando se resuelve positivamente se produce una identidad que se percibe como real y otra identidad que es la ideal, la que se quiere llegar a ser.

Los y las adolescentes con una identidad formada tienen más autonomía y menos vulnerabilidad a la presión social que los sujetos con identidad difusa. Si no han aprendido a aceptar las dudas como un camino necesario para encontrar soluciones a los problemas y han desarrollado miedo e intolerancia hacia aquello que no conocen, desarrollan una identidad que se resuelve recurriendo a soluciones estereotipadas. La forma sexista de construir la identidad puede influir en el autoconcepto de los y las adolescentes, identificándose las chicas con el estereotipo femenino: pasividad, dependencia y

sumisión, y con el estereotipo masculino los chicos: fortaleza, independencia, dominio y utilización de la violencia.

Los estereotipos de género son construcciones culturales que determinan una visión de las características y actitudes de cada sexo. Crean modelos rígidos en los que tienen que encajar para ser socialmente aceptados, fijan un modelo de ser chico y un modelo de ser chica y, a partir de una visión tópica construida, establecen un sistema desigual de relaciones entre los dos sexos y cada uno de ellos hacia el mundo.

La masculinidad es una cualidad atribuida al hombre, mediante la cual se definen los atributos sociales de este, que comprende la fuerza, la iniciativa, la autoridad, la independencia y el valor. El abuso y la violencia sexual han estado enraizados durante siglos en la cultura. Todo era tan natural que se presentaba como algo propio de la naturaleza humana. En las culturas mediterráneas actuales la masculinidad se demuestra por medio de la sexualidad y la autosuficiencia económica. También en la combatividad, en comportamientos que podrían definirse de riesgo, con alto consumo de alcohol y tabaco, y la violencia como expresión de masculinidad.

¿Es posible potenciar nuevos modelos femeninos y/o masculinos cuando generalmente es en el cine donde se mantienen los estereotipos o los prejuicios que transmiten valores, normas y actitudes todavía alejadas de la igualdad?

Sí, es posible mediante visionados de películas que muestren unos modelos de actuación y de referencia positiva. Trabajando su posterior unidad didáctica es como conseguiremos los objetivos que nos proponemos alcanzar.

RELACIÓN DE PELÍCULAS

Películas útiles para trabajar la coeducación en clase:

1. *Agua (Water)* (2005) Deepa Mehta
2. *Antonia* (1995) Marleen Gorris
3. *Artemisia* (1997) Agnes Merlet
4. *Billy Elliot* (2000) Stephen Daldry
5. *Dies irae* (1943) Carl Theodor Dreyer
6. *El amo de la casa* (1925) Carl Theodor Dreyer
7. *El camino a casa* (2000) Zhang Yimou
8. *El cartero y Pablo Neruda* (1995) Michael Radford
9. *El color púrpura* (1985) Steven Spielberg
10. *El club de las mujeres muertas, «Hay Motivo»* (2004) Víctor Manuel
11. *Por tu bien, «Hay motivo»* (2004) Iciar Bollaín
12. *Eclipsi total* (1995) Taylor Hackford
13. *El leñador* (2004) Nicole Kassel
14. *En tierra de hombres (North Country)* Niki Caro (2006)
15. *Flores de otro mundo* (1999) Iciar Bollaín

16. *Grbavica, el secret d'Esma.* (2006) Jasmina Zbanic.
17. *Gilda* (1946) Charles Vidor
18. *Héctor* (2004) Gracia Querejeta
19. *Jane Eyre* (1996) Franco Zeffirelli
20. *La sal de la tierra* (1954) Hrebert J. Biberman
21. *Moolaadé* (2005) Ousmane Sembene
22. *No tengo miedo* (2002) Gabriel Salvatore
23. *Osama* (2003) Siddiq Barmak
24. *Paisaje en la niebla* (1988) Theo Angelopoulos
25. *Quiero ser como Beckham* (2002) Gurinder Chadha
26. *Rosetta* (1999) Jean Pierre i Luc Dardenne
27. *Te doy mis ojos* (2003) Iciar Bollain
28. *Tomates verdes fritos* (1991) Jon Avnet
29. *Tsotsi* (2005) Gavin Hood
30. *Whale Rider* (Genet de balenes) (2002) Niki Caro

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Los resultados de la experiencia educativa han sido muy positivos tanto para el alumnado como para el centro ya que este curso 2007-2008 ha sido concedida una subvención al centro por el Departamento de Educación de la Generalitat.

El profesorado, el claustro y el Consejo Escolar han visto necesario ampliar esta experiencia y empezar con los cursos inferiores de 1.º de ESO, por un período de tres años, un proyecto de coeducación en el centro.

Esperamos, no obstante, que la actividad sea seguida por un mayor número de alumnos y alumnas y su aprovechamiento sea mayor.

■ BIBLIOGRAFÍA

CARO BLANCO, C. *Representaciones y metáforas sobre el amor en una población adolescente*. Créditos de Investigación Doctorado Facultad Psicología. UB, 2001.

CARO BLANCO, C. «Recerca i acció educativa: La concepció romàntica de l'amor rerafons de la violència de gènere». *Perspectiva Escolar* n. 301, 2006.

CARO BLANCO, J. y MORENO MARIMÓN M. *Percepción y posibilidades de acción en las mujeres ante la violencia de género*, 2006.

CARRETERO, M; POZO, I. y ASENSIO, M. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1989, citado en Baragán, F. (coord.) *Violencia de género y currículum*. Aljibe, Málaga, 2001.

COLAIZZI, G. «El acto cinematográfico: Género y texto fílmico». *Revista Lectora*, 7, 2001.

DEL VALLE *et al.* *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Narcea, Madrid, 2002.

DÍAZ AGUADO, M.^a J. *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Instituto de la Mujer, Madrid, 2001.

GIDDENS, A. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra, Madrid, 2000.

IV Congreso Internacional de AUDEM. Palma de Mallorca, 24-26/11/05 UIB.

LEAL GARCÍA, A. «Mirar y pensar desde la cultura de género». *Anuario Psicología*, vol. 34, n. 2, UAB, 2003.

LEAL, A. *et al.* *Conflicto y afecto en una relación de pareja*. Actas del Congreso «Mujeres y Textualidad. Los hábitos del deseo». Març, 2004, UAB, Ediciones Cultura, 2005.

MORENO MARIMÓN, M. *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Icaria, 2000.

SASTRE, G. y MORENO, M. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Gedisa. Barcelona, 2002.



3º premio

APRENDER A AMAR.
UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN
DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO
DIRIGIDO A LAS CHICAS DE ESO
Y SU GRUPO DE CLASE

Aula externa del centro socioeducativo Es Pinaret – Mallorca

r m s
J E N E

■ INTRODUCCIÓN

El aula externa del centro socioeducativo Es Pinaret (Marratxí, Mallorca) atiende a todos los chicos y chicas internas en el centro socioeducativo de edad comprendida entre los 14 y los 16 años. También asisten al aula los y las jóvenes mayores de 16 años que desean proseguir su formación académica.

El aula externa del centro socioeducativo Es Pinaret depende de la Conselleria de Educación del Govern Balear.

Los menores internos en el centro son mayoritariamente chicos (63 en 2006 frente a 14 chicas; 78 en 2005 frente a 4 chicas; 67 chicos en 2004 frente a 3 chicas). Los datos reflejan sin embargo un progresivo incremento del número de chicas con medida judicial de internamiento, aunque siguen suponiendo una clara minoría. La llegada de este número creciente de chicas ha supuesto un reto para la intervención educativa que se lleva a cabo en el centro, puesto que está resultando evidente la necesidad de ofrecerles una intervención que respete sus características y sus diferencias. Al estar presentes en un número tan reducido respecto a los varones era frecuente que no se llegasen a oír sus opiniones o interpretaciones de las cosas.

A lo largo de estos años venimos trabajando la prevención y el abordaje de la violencia doméstica e intrafamiliar con programas de resolución de conflictos y de desarrollo de habilidades emocionales (programa).

Por otra parte, como señalan muchos estudios sobre el tema (González y Santana, 2001) para la prevención de la violencia de género es imprescindible abordar las actitudes que sustentan y justifican comportamientos violentos hacia la mujer. Pese a facilitar espacios de reflexión acerca de este tema y realizar actividades diseñadas para el análisis y modificación de actitudes, muchas de estas actitudes aparecen muy enraizadas en las representaciones culturales de los chicos que atendemos. En las actividades de prevención realizadas hasta ahora aparecían como muy resistentes al cambio creencias como las siguientes:

- Está justificado que un chico pegue a su novia si esta le ha sido infiel.
- Está justificado que un chico se muestre agresivo con su novia si esta liga con otros.
- Es motivo de burla que a un hombre su pareja le sea infiel.
- A las mujeres se les da mejor limpiar y ocuparse de la casa y los hijos que a los hombres.
- Un hombre no pega a su mujer si esta no ha hecho algo para provocarle.

Las chicas que llegan a nuestra aula (chicas con medida judicial de internamiento en centro socioeducativo de 14 a 18 años) son una población muy vulnerable a la violencia de género pues han sido frecuentemente testigo o víctima de esta. Cerca de la mitad (el 44%) de las

chicas atendidas en el curso 2006/2007 reconocían haber sufrido malos tratos físicos en sus relaciones de pareja (un 11% había llegado a interponer denuncia por este motivo) y otro 22% expresaban que sus relaciones con sus parejas eran o habían sido agresivas, y habían llegado incluso a pegarse mutuamente.

Presentan además unas actitudes y creencias que justifican el uso de este tipo de violencia. En entrevistas individuales o hablando en grupo de sus vivencias y sus opiniones, destaca la importancia que le dan a la pareja como centro de su vida, el papel de los celos, que justifican como señal de amor de la pareja, una visión tradicional del reparto de papeles en el hogar y una posición de cierta subordinación a los novios. También observamos una idealización del sentimiento amoroso, asociada a la idea de sufrimiento y posesión, y la idea irracional de que el amor lo puede todo, lo que facilita que se mantengan relaciones destructivas.

Ante estos resultados parecía evidente la necesidad de mejorar nuestro abordaje preventivo de la violencia de género, diseñando un programa más específico y de mayor eficacia. Nos pareció necesario abordar con las chicas y los chicos por separado las concepciones del amor y los roles de género, favoreciendo una libertad de expresión en grupos del mismo sexo, una identificación con el grupo y un proceso de asimilación de experiencias y puntos de vista que permitiera incidir de forma más eficaz en las actitudes de ambos grupos.

Este programa se ha iniciado con un taller específico para las chicas, tratando de incidir en la concepción que tienen ellas del amor y las relaciones de pareja. Este taller se llamó «Aprender a amar» por sugerencia de una educadora, nombre que entusiasmó a las participantes. Tuvo una duración de dos horas una vez a la semana, iniciándose en el mes de diciembre de 2006 hasta

el mes de abril de 2007. Los chicos realizaron por su parte un taller de desarrollo de habilidades emocionales (Segura, M., 2005).

■ OBJETIVOS

En consonancia con lo expresado en la introducción, los objetivos del taller «Aprender a amar» son los siguientes:

- Reflexionar acerca de las expectativas que depositamos en una relación de pareja.
- Reflexionar acerca del cuidado que le dedicamos a otras áreas de nuestra vida.
- La toma de conciencia de actitudes o creencias disfuncionales que subrogan nuestra autoestima a nuestra relación de pareja, modificarlas y sentirnos más valiosas como personas individuales.
- Saber detectar relaciones dañinas y sentirse capaz de romperlas, decidiendo de forma activa el tipo de relación que deseamos establecer.
- Tener una visión positiva de las relaciones de pareja y entenderlas como fuente de satisfacción personal, donde existe el afecto, la comunicación, la resolución asertiva de conflictos, y que favorece el crecimiento personal de ambos miembros.
- Proporcionar habilidades para mantener una relación satisfactoria y saber manejar los conflictos.

■ METODOLOGÍA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

Cada sesión se centra en la consecución de estos objetivos con una metodología muy activa y participativa,

fomentando la reflexión y el compartir puntos de vista. Además de la dinámica grupal se trabaja también en parejas en muchas de las actividades.

Las actividades de este taller han sido ideadas y desarrolladas por las autoras, tomando como referencia trabajos de investigación o divulgación sobre el tema (González y Santana, 2001; Nuez del Rosario, 2003).

SESIÓN 1. ¿QUÉ ES EL AMOR?

PRESENTACIÓN DEL TALLER

Es un espacio para hablar de las relaciones de pareja, la sexualidad, cómo nos han educado sobre el tema, cómo nos trata nuestra pareja, cómo la tratamos a ella y todo lo que nos preocupa sobre este tema.

ESTABLECIMIENTO DE NORMAS

Para sentirnos a gusto en este grupo, poder conocer las opiniones de todas, ¿qué es necesario? ¿Qué normas queremos que se respeten siempre?

- Debate.
- Realización de carteles que se cuelgan en la sala con las normas elegidas.
- Respeto (todas las opiniones de las participantes son válidas, no descalificarlas).
- Participación (todas las opiniones nos interesan, queremos escucharlas).
- Escucha activa (mostramos interés por lo que cuenta cada una, respetando el turno de palabra).

NOSOTRAS Y EL AMOR

En una hoja de papel, doblada por la mitad, damos la instrucción de que dibujen individualmente lo que les sugieren las frases:

- Esta soy yo.
- Este es mi mundo.
- Esta soy yo enamorada.
- Cada una comenta después sus dibujos al grupo.

Se trata de una dinámica introductoria para presentarnos, hablar de nosotras y empezar a hablar de amor y cómo lo vivimos.

CÓMO APRENDEMOS A AMAR

¿Quién nos enseña a amar? ¿Cómo se debe comportar una novia? ¿Y un novio?

Lluvia de ideas. Ir anotándolas en la pizarra.

- Remarcar la influencia de los cuentos de hadas (Cenicienta, Blancanieves, La Bella Durmiente...), las películas (Pretty Woman, High School Musical...), el papel de los protagonistas... ¿Existe el príncipe azul? ¿Ven el amor igual chicos y chicas?
- Abordar el papel de la familia. ¿Nos educan igual chicos y chicas? Mensajes verbales y no verbales: ¿Qué nos dicen acerca del sexo? ¿De salir con chicos? ¿O con chicas? ¿Qué opinan acerca de estos temas? ¿Qué vemos en casa de lo que es una relación de pareja? ¿Cómo es la relación de pareja de nuestros padres? Y los amigos y amigas: ¿Es importante su opinión?

Debate.

Para el próximo día les pedimos que traigan una canción de amor que les guste especialmente.

CONCLUSIONES

La idea que nos hacemos del amor está influenciada por nuestras experiencias y lo que nos han enseñado. Parece que nos han educado para ser cariñosas y comprensivas mientras que los hombres deben comportarse como más poderosos. Es importante ser consciente de cómo nos comportamos en una relación de pareja, de cómo creemos que debemos comportarnos, es importante reflexionar acerca de dónde provienen nuestras ideas y creencias acerca de este tema. Es importante ser conscientes también de la importancia que le damos al amor y de la importancia que le damos al resto de cosas que existen en nuestra vida (familia, profesión, amigos y amigas, aficiones...). Aunque nos hayan educado de determinada manera podemos ser conscientes de ello y decidir qué queremos cambiar.

SESIÓN 2. SENTIRNOS QUERIDAS Y QUERER, ALGO VITAL

MÚSICA

Escuchamos las canciones que las alumnas han traído. Anotamos las frases que se repiten en la pizarra. ¿Qué transmiten estas canciones? ¿Cómo se siente quien las canta? ¿Cómo nos sentimos al escucharlas? ¿En cuántas canciones parece que el amor está unido al sufrimiento? ¿Es necesariamente así?

¿QUIÉN NOS QUIERE Y A QUIÉN QUEREMOS?

Preguntarle al grupo qué tipos de amor conocen: maternal, romántico, fraternal, amistad... Ir anotándolos.

- Dibujar nuestro contorno en papel continuo y nuestro corazón situado en el pecho (una ayuda a otra a dibujar su silueta). Rellenar el dibujo de nuestro cuerpo de todo el amor que hemos sentido que hemos recibido a lo largo de nuestra vida, asignando un color para cada persona que nos ha querido. En el corazón hacer lo mismo respecto al amor que sentimos por los demás, con un color determinado por persona que queremos.
- Observación de los dibujos que se cuelgan en la pared. Comentarios personales, reflexión. ¿Cómo hemos sentido que alguien nos quería? ¿Qué hacía esa persona? ¿Sentimos amor por quien nos quiere? ¿En la misma proporción? ¿Hay en nuestro corazón algún color que no aparece en nuestro cuerpo? ¿Qué significa? ¿Podemos querer a alguien que no nos quiere? ¿En algún dibujo alguien ha dejado espacio en blanco en su cuerpo? ¿Significa ese vacío que no se siente suficientemente querida?

CONCLUSIONES

El amor no debe estar unido al sufrimiento, aunque es una idea bastante extendida.

Querer y sentirnos queridas es imprescindible en la vida. Podemos sentir amor por mucha gente de nuestro entorno y sentirnos queridas aunque no tengamos pareja. Aunque una relación de pareja es importante, no es lo único que puede hacer sentirnos bien. Es importante saber apreciar la sensación de sentirnos queridas y desarrollar la capacidad de demostrar nuestros sentimientos de afecto a los demás.

SESIÓN 3. ¿SABEMOS DISTINGUIR CUANDO NOS TRATA BIEN O MAL NUESTRA PAREJA?

SITUACIONES QUE VIVIMOS EN PAREJA. MOMENTOS AGRADABLES Y CONFLICTOS

Lluvia de ideas:

- Hacer un listado de las actividades que realizamos en pareja (ir al cine, a pasear, de marcha, besarnos, acariciarnos, mantener relaciones sexuales...).
- De las actividades independientes (practicar deporte, ir a clase, estar con amigas, ir de compras...).
- Actividades en familia y mi pareja (comer en casa, presentarlo a mis padres, salir con él y mis hermanos...).
- Actividades con amigos/as y mi pareja.

¿Qué puede suceder a lo largo de estas actividades? ¿Qué situaciones conflictivas pueden aparecer?

- Recordar momentos agradables y conflictos que pueden ocurrir en estas (pueden suceder discusiones por que no nos gusta la misma película, peleas por que mire a otra de marcha, disgustos por que no le guste a mis padres, o por que no le gusta que vaya a clases de salsa sin él...).

Las vamos anotando en la pizarra a medida que van surgiendo.

¿CÓMO ME SIENTO EN ESTAS SESIONES?

Colocamos tarjetas adhesivas con las caras dibujadas en las situaciones que elegimos:

- La cara sonriente representa un sentimiento agradable.
- La cara triste representa un sentimiento desagradable.

Añadimos a las tarjetas con la cara dibujada el sentimiento que nos parece que mejor nos describiría en esa situación (querida, deseada, feliz, tranquila, etc., o bien humillada, enfadada, despreciada, ignorada, asustada, cohibida...).

TEST. ¿QUÉ HACEMOS CUANDO NOS SENTIMOS MAL?

- Se la devuelvo: ojo por ojo.
- Me callo: no me gusta hablar de mis sentimientos.

- Lo hablo con mis amigas o mi familia.
- Lo hablo con él.

Reflexión: ¿Qué se consigue con cada estrategia?

DE LAS SITUACIONES QUE NOS HACEN SENTIR MAL EN LA PIZARRA... ¿CUÁLES SON MALTRATO?

Si no hay ninguna, poned ejemplos de lo que sí sería maltrato.

LECTURA HISTORIAS CON DIFERENTES FINALES

Por parejas diferenciar entre conflicto y maltrato

1. Sandra sale con Alberto desde hace unos meses. Hasta ahora todo parecía ir bien, pero últimamente Alberto no quiere que Sandra salga con sus amigas y se enfada cuando ella quiere hacer algo sin él. Aunque Sandra le quiere mucho se siente agobiada y no sabe qué hacer. Le apetece seguir saliendo con sus amigas pero no quiere que Alberto se enfade.
 - A:** Sandra decide hablar con él y le explica cómo se siente. Alberto hace un esfuerzo por entenderla y finalmente acuerdan que una noche a la semana cada uno saldrá con sus amigos. Sandra está contenta por haber podido solucionar este tema y se siente aún más enamorada de él.
 - B:** Alberto no quiere ni oír hablar de sus amigas y se pone hecho una furia si se entera que Sandra ha salido sin él. Le prohíbe también ponerse minifalda y la llama «buscona» si lo hace. Puede estar días sin dirigirle la palabra por ese motivo.
2. Marta ha conocido a Enrique y están tan enamorados que quieren casarse en breve. Pero Enrique le insinúa a Marta que debería perder unos kilos para la boda y la llama «gordi» de vez en cuando. Marta se empieza a sentir fea y gorda y se siente acomplejada cuando ve a Enrique mirar otras mujeres por la calle o hojear revistas de moda.
 - A:** Marta habla con Enrique de lo mal que se siente y Enrique se muestra muy arrepentido por haberla hecho sentir tan mal, puesto que él creía que se lo tomaría a broma. Le pide perdón y se compromete a no llamarla más «gordi» ni bromear sobre su aspecto físico. Ambos saben que lo importante es que uno se sienta bien consigo mismo.
 - B:** Marta trata de complacer a Enrique y empieza varias dietas, pero Enrique parece no estar satisfecho e incluso se mete con ella cuando van a comer fuera, llamándola «tragona» y recordándole que se está saltando la dieta. Marta está tan deprimida que empieza a dejar de comer...

3. Eva sale con un vecino que le gusta mucho, Mario, del que está muy orgullosa porque es campeón de boxeo. Lo malo es que cuando Mario no está de acuerdo con ella en algo suele reaccionar agresivamente, dando portazos, golpes sobre la mesa... Un día incluso la llegó a tirar al suelo de un empujón en una discusión acalorada..., pero después Mario se muestra muy arrepentido y pide disculpas. Eva está asustada por sus reacciones, pero cree que Mario cambiará con el tiempo y procura evitar discutir.

A: Eva decide dejarle tras otra discusión.

B: Eva también se está volviendo agresiva y abofetea a Mario cuando discuten.

(En el caso 3 no hay posible solución razonada. Es importante remarcar también que la agresividad también se aprende.)

CONCLUSIONES

- Los conflictos son normales en todas las relaciones (familiares, con amigos, con conocidos y desconocidos...). Saber afrontarlos adecuadamente, de forma asertiva, defendiendo nuestros derechos respetando también los de las otras personas, nos ayuda a mantener relaciones agradables con los demás. En nuestra pareja es normal que también existan conflictos. Estos se pueden arreglar hablando y buscando soluciones conjuntas. No hay que temerlos pues ayudan a consolidar una relación sana, en la que ambos miembros se sienten bien.
- Es importante saber diferenciar entre un conflicto y una situación de maltrato.
- El maltrato se da de forma repetida y empeora con el tiempo. Existe maltrato si uno siempre quiere llevar la razón e imponer su criterio sin respetar el de la otra persona.
- La agresividad no debe consentirse nunca y nunca está justificada. Debemos tener en cuenta que también es contagiosa.

SESIÓN 4. ¿RELACIONES SANAS O DAÑINAS?

RECORDAR CONCLUSIONES DÍAS ANTERIORES (DIFERENCIAR CONFLICTO/MALTRATO)

LA HISTORIA DE PILAR

Pilar es una chica de 16 años, y lleva unos meses saliendo con Javi, un chico que conoció en el instituto. Pilar se siente bien porque ahora tiene novio como la mayoría de sus amigas.

Javi es muy divertido y tiene muchos amigos. Al principio quedaba cada tarde con Pilar, pero ahora no quedan más que los sábados. El resto de días Javi prefiere estar con sus amigos. Sin embargo no le gusta que Pilar salga con sus amigas y menos aún con amigos. Cuando lo hace se mete con ella, diciéndole que «da pena» y que parece que está «desesperada». También critica mucho su forma de vestir, porque dice que va «provocando». Puede estar varios días sin dirigirle la palabra por haber salido de marcha sin él. A Pilar le gustaría que Javi volviera a comportarse como al principio, cuando era atento y cariñoso. Sabe que tiene problemas en casa y cree que si se muestra cariñosa con él acabará queriéndola más y tratándola mejor.

- Leer la historia en voz alta. En parejas subrayar de rosa lo que nos gusta, de amarillo lo que no nos gusta y de rojo lo que es claramente inaceptable.
- Comentar lo que hemos subrayado con el grupo.
- ¿Cómo creemos que va a acabar esta relación?
- Inventarnos en parejas el final de la historia.
- Analizar las historias (en cuáles Pilar lo pasa mal, qué sucede para que la historia acabe bien o acabe mal...).

Debate:

- ¿Nos hemos sentido alguna vez en una situación similar?
- ¿Creemos que el amor de una persona puede cambiar a alguien?
- ¿Qué haríamos si fuésemos amigas de Pilar?
- ¿Por qué no se ven las cosas igual cuando esto le sucede a una misma?

¿QUÉ QUIERO EN MI VIDA?

Cada chica dibuja un círculo en una hoja, que representa su vida. En el centro de este círculo dibuja un corazón, que representa lo que más quiere. De forma individual deben rellenar con dibujos o palabras lo que quieren tener en su vida, lo que desean que esté fuera de ella y en el corazón lo que más quieren.

- Comentamos con el grupo cada dibujo.

CONCLUSIONES

- Las humillaciones, los comentarios despectivos, el dejar de hablarnos... son malos tratos que van dirigidos a dañar nuestra autoestima y nuestra seguridad. No debemos consentirlos.
- Debemos saber distinguir una relación sana de una relación dañina. Es importante saber cómo nos sentimos y no aceptar lo que nos hace sentir mal.
- Podemos decidir qué queremos dentro de nuestra vida y qué queremos fuera.

SESIÓN 5. ¿CUÁLES SON LAS BASES DE UNA RELACIÓN SANA?

Lluvia de ideas sobre esta cuestión.

Distribuir las viñetas con las bases de una relación sana:

- Poder hablar de los conflictos sin temor.
- Escucharte.
- Respeto ante opiniones diferentes.
- Organizar cosas y divertirse juntos.
- Pasar tiempo también con amigas y amigos.
- Cuidar la relación y cumplir con lo que dice.
- No humillar.

Por parejas:

- Buscar los bocadillos que faltan a las situaciones dibujadas y pegarlos donde corresponde.
- Escribir los pensamientos de la chica en cada situación.
- Anotar el sentimiento acorde a cada situación.
- Comentar lo que hemos escrito, lo que podríamos pensar y sentir en cada una de estas situaciones.
- Dibujar en la parte inferior de cada folio la situación en positivo, donde sí se respetan estas bases. Escribir los respectivos pensamientos y sentimientos.
- Comentar los dibujos al resto del grupo.

CONCLUSIONES

- No debemos aceptar sentirnos mal en una relación. Debemos tener claro cómo queremos que sean nuestras relaciones y romper con las que no nos gusten.
- Los principios para mantener sana una relación son escucharse el uno al otro, tratarse con respeto, resolver los conflictos que tienen solución, hablándolos hasta encontrar la solución, mantener relaciones con amigos y amigas, organizar cosas y divertirse juntos...

SESIÓN 6. ¿EL AMOR NOS NUBLA LA VISTA?

LAS GAFAS ROSAS Y LAS GAFAS NEGRAS

- En cartulina rosa dibujamos y recortamos el contorno de nuestras gafas del amor que decoramos con purpurina y dibujos. Estas gafas tienen el poder de distorsionar la realidad y verlo todo más idealizado. Facilitan que interpretemos lo que sucede según nuestros deseos e ilusiones.
- En una cartulina negra dibujamos y recortamos nuestras gafas de nuestros peores días, cuando lo vemos todo negro, deformado por nuestro pesimismo y nuestra susceptibilidad.

TEATRO

Vamos a interpretar las situaciones siguientes turnándose las alumnas para hacer de protagonistas. Las demás observarán lo que le sucede a su amiga, unas con las gafas rosas puestas, otras con las gafas negras y otras sin gafas. Tras la representación de cada situación debatirán acerca de cómo interpretan cada una de ellas el comportamiento del novio de la protagonista, teniendo en cuenta la influencia de las gafas que llevan puestas o la objetividad de no llevarlas.

A:

- Hola cariño ¿Qué tal el trabajo?
- Bien.
- ¿Has hablado ya con tu jefe?
- Sí.

- ¿Y qué te ha dicho?

- Que me suben el sueldo
- ¡Qué alegría!
- Sí. ¿Qué hay de cena?

Gafas rosas: Justifican esa parquedad de palabras (está cansado, acaba de llegar del trabajo...)

Gafas negras: Este pasa de todo, que poco caso le hace, solo la quiere para cocinar...

Objetivamente (sin gafas): Habla poco aunque contesta amablemente.

B:

- Hola cariño. ¿Qué hacemos este fin de semana?
- ¿No puedes quedar con tus amigas? Es que tengo mucho trabajo que hacer estos días...

C:

- Hola cariño ¿Qué tal el día?
- ¡Hola mi amor! ¡Qué guapa estás! Oye, ¿cómo es que aún no te has depilado las piernas?

D:

- Hola cariño. ¿Cómo estás?
- Bien, ayer salí con unas amigas de marcha y me lo pasé muy bien.
- ¿Cómo? ¿Saliste sin decirme nada? ¿Y con quién?
- Con Rosa y Clara y unos amigos de su hermano.

- ¿Encima con chicos? ¿Pero qué buscas, liarte con otro o qué?
- Oye, no te pongas así que no pasó nada...
- Es que no entiendo que prefieras salir con otros en vez de estar conmigo.
- Pero me gusta salir de vez en cuando con mis amigas...
- Creo que será mejor que lo dejemos porque si realmente mi quisieras no harías esto...
- Bueno, no te pongas así. Ya no saldré con ellas...

E:

- ¡Hola cariño!
- ¡Hola preciosa! Oye esta noche ponte bien guapa que te voy a presentar a unos amigos
- Bueno, pensaba ir así vestida...
- No, no... Mejor ponte ese vestido tan sexy que quiero presumir de novia...

F:

- Oye, el otro día no me saludaste delante de tus amigos...
- Es que prefiero que no sepan que salimos. Además te prohíbo que vuelvas a acercarte a ese bar, que sabes que por allí es dónde me reúno con los amigos y allí no pintas nada...

G:

- Cariño, ya llevamos juntos un par de semanas, y ya sabes que me muero por acostarme contigo...
- Sí cariño, pero aún no me apetece, no estoy segura...
- Voy a quedar fatal con los amigos como se enteren de que aún no lo hemos hecho...
- Eso no debería importarle a nadie
- Pero a mí sí me importa. Si no quieres hacerlo conmigo es porque no me quieres, así que o esta semana o lo dejamos... Hay un montón de tías que me van detrás...

CONCLUSIONES

- A menudo estamos tan metidas en una situación que no tenemos nada claro. Tenemos que ser conscientes de cómo pueden afectar nuestros sentimientos (enamoramamiento, rabia...) a la interpretación de nuestras interacciones con los demás. Hay elementos objetivos que nos ayudan a ver cómo es realmente la situación y poder tomar las decisiones adecuadas.

SESIÓN 7. ¿DECIMOS QUÉ NOS PASA?

Ya hemos visto que en ocasiones podemos estar llevando gafas rosas o negras que distorsionan la visión de las cosas. Para eso es bueno poder contar con amigas o familiares que nos puedan escuchar y ayudar a ver mejor lo que nos pasa. En una relación de pareja cuando nos sentimos mal, ¿a quién se lo contamos?

¿A QUIÉN LE CUENTO? Dinámica de confianza

Dibujamos en el centro de una hoja varios círculos concéntricos.

- El círculo central representa YO MISMA.
- El segundo círculo representa MI PAREJA.
- El tercer círculo representa MI MEJOR AMIGA.
- El cuarto círculo representa MI FAMILIA.
- El quinto círculo representa OTROS AMIGOS.
- El sexto círculo representa TODO EL MUNDO.

Ahora individualmente situamos con la letra correspondiente en el círculo correspondiente **A QUIÉN LE CONTARÍAMOS** las situaciones siguientes:

- A.** He tomado drogas.
- B.** He abortado.
- C.** Me he liado con otro chico teniendo novio.
- D.** He robado en una tienda.
- E.** Me gusta un chico.
- F.** Mi novio me ha pegado.
- G.** He ido a un concierto de mi ídolo musical y me ha dado dos besos.
- H.** He copiado en un examen.

I. He tenido relaciones sexuales con un chico.

J. Mi padre tiene problemas con el alcohol.

Ponemos en común los resultados.

- ¿Qué le contamos a todo el mundo? ¿Qué nos guardamos para nosotras? ¿A quién le contamos lo que nos da más vergüenza? ¿Nos avergüenzan las situaciones F y J? ¿Por qué? ¿Por qué nos avergüenzan situaciones de las que no somos responsables? ¿Es importante poder confiar en alguien en estas situaciones? ¿Cómo reaccionaríamos nosotras si alguien se atreve a contárnoslo?
- Recordar momentos agradables y conflictos que pueden ocurrir en estas (pueden suceder discusiones por que no nos gusta la misma película, peleas por que mire a otra de marcha, disgustos por que no le guste a mis padres, o por que no le gusta que vaya a clases de salsa sin él...).

CONCLUSIONES

- No debemos avergonzarnos de lo que nos puede pasar, contarlo nos puede ayudar.
- Si una amiga nos cuenta algo es importante apoyarla y ser consciente del esfuerzo que hace al decírnoslo. Podemos darle nuestra visión de la situación, hacerle sentir que estamos a su lado si nos necesita. Avisar a alguien si la situación es crítica. No es aconsejable forzarla a que abandone su relación si ella no quiere porque podría evitar contarnos nada más.

SESIÓN 8. CÓMO ACTUAR

LO QUE HACEN MIS PADRES

Relaciones de nuestros padres.

¿Cómo solucionan ellos los conflictos?

- **Se quejan o hablan mal del otro a sus espaldas.**
- **Muestran agresividad física (pegan, empujan).**
- **Muestran agresividad contra objetos (portazos, tiran cosas, puñetazos contra algo...).**
- **Lloran.**
- **Se lo guardan.**
- **Muestran agresividad verbal (insultos, humillaciones o desprecios)**
- **Dejan de hablar.**
- **Se van de casa.**
- **Hablan entre ellos hasta solucionarlos.**

Realizar la encuesta en el grupo, dando un espacio para la reflexión individual y recoger las respuestas anónimas.

Analizar los resultados.

- ¿Cómo suelen reaccionar las madres? ¿Y los padres?
- ¿Cuáles son las consecuencias de cada reacción? ¿Son constructivas o destructivas?
- ¿Cómo es la relación de mis padres? ¿Cómo es la relación para mi madre? ¿Es una relación satisfactoria o no?
- ¿Qué me transmite mi madre? ¿Está aguantando una relación que no es satisfactoria? ¿Por qué? ¿Ha roto una relación que no era satisfactoria?
- Interpretación de la historia familiar. ¿Creen que les afecta a ellos lo que han visto en casa?

CUANDO ME SIENTO ATACADA

Entrenamiento en control de la agresividad.

Cuando nos sentimos atacadas, vemos que nuestra pareja se está poniendo nervioso, grita, no escucha... ¿Qué podemos hacer?

Lluvia de ideas.

- Comentar consecuencias de cada estrategia. Ventajas e inconvenientes. Dividir las en agresivas, asertivas o pasivas.
- Modelado de respuesta adecuada: Tiempo fuera. Nuestro objetivo es que no suba la tensión y solucionar el problema de forma asertiva en un clima de tranquilidad. Siempre debemos emplazar la solución del problema para un momento concreto en ese mismo día y hablarlo. Nunca rehuir de un problema.

Situación 1

- (gritando cada vez más fuerte): ¡Es que me pones de los nervios! ¿Cuántas veces te he dicho que debes cerrar con cuidado la puerta de mi coche, eh? ¡A ver explícamelo, ¿Por qué eres tan corta?! ¿Me lo puedes explicar? ¡¡¡Porque es increíble!!! ¡Siempre igual!
- Modelado (voz tranquila y suave): Cuando me gritas así me pongo nerviosa, ahora mismo no puedo hablar contigo, así que me gustaría que nos tranquilizásemos y después de cenar hablamos de esto.
- (sigue gritando): Yo ahora estoy muy tranquilo, y quiero solucionarlo ahora, así que explícamelo ahora....
- Modelado (voz tranquila y suave): Yo ahora no puedo hablar, así que te ruego que lo dejemos para después de cenar, estaré más tranquila y lo podremos hablar mejor.
- (sigue gritando): ¡A ver y por qué no ahora, ¿eh?!
- Modelado (voz tranquila y suave): Ahora no estoy tranquila y podría decir cosas para atacarte así que prefiero que lo hablemos tranquilamente después de cenar.
- Bueno...

Después de cenar...

- Ahora vamos a hablar de lo que ha pasado en el coche.
- Bah, da igual, ya se me ha pasado...
- Ya, pero me parece que estabas bastante enfadado así como me gritabas... ¿Qué es lo que te ha molestado tanto?
- Pues, bueno, que dieras ese portazo...
- Bien, procuraré tener más cuidado. ¿Y tú, no crees que te has pasado gritándome así?
- Sí, perdona, estaba nervioso...

Ensayo de esta situación por parte de todas las participantes.

Feedback por parte de las compañeras: refuerzo y sugerencias de mejora («me ha gustado como has dicho eso, o tu tono de voz, o tu postura... creo que si además hicieras –sugerencia de mejora– ya sería perfecto»).

CONCLUSIONES

- Es importante ser consciente de qué estrategias usamos ante comportamientos agresivos de nuestra pareja.
- Es importante ser capaces de identificar nuestros sentimientos y saber mantener la calma, alejarnos de la situación para tranquilizarnos, permitir que el otro también se tranquilice y buscar una solución al conflicto.
- No hay que rehuir hablar de las situaciones conflictivas, sino al contrario, aprovechar los momentos más relajados para buscar una solución.

SESIÓN 9. ANÁLISIS DE LA PELÍCULA *Te doy mis ojos*

VISIONADO DE LA PELÍCULA POR ESCENAS

Se les da a las participantes las preguntas para que se fijen en cada escena. Al finalizar la escena paramos y comentamos las respuestas. Al llegar a la mitad de la película dejamos que siga sin interrupción.

- Escena: Pilar huye de casa
 - ¿Dónde va?
 - ¿Por qué se echa a llorar?
- Escena: la hermana llega a casa de Pilar
 - ¿Qué papeles encuentra?
 - ¿Es Antonio un hombre cariñoso o no?
- Escena: madre e hijo
 - El niño pregunta «¿Tú quieres a papá?» «pero ¿es un problema de amor?»
 - El niño dice: «Yo quiero verle». ¿Crees que es por eso que ella le llama?
- Escena: Pilar y Antonio
 - ¿En qué insiste él? ¿Cómo lo hace?
- Escena del cementerio
 - ¿Qué actitud tiene la hermana ante la situación de Pilar?
 - ¿A qué la anima?
 - ¿Qué contesta Pilar? ¿En quién piensa?
- Escena: entrevista de empleo
 - ¿Quién contesta a todo? ¿Por qué crees que es así?
- Escena: juego padre e hijo
 - ¿Están jugando y hablando afectuosamente?
- Escena: vestido de boda
 - ¿Qué le recuerda a Pilar?
 - ¿Qué le dice la madre que debe hacer?
 - ¿Qué le dice la hermana que debe hacer?
 - ¿Quién quiere sacar las cosas a la luz?
 - ¿Quién quiere taparlo?
- Escena: grupo de terapia
 - ¿Cómo se justifican?
 - ¿Qué provoca el maltrato en la víctima?
- Escena del regalo
 - ¿Qué ve la chica de seguridad?
- Escena de terapia
 - ¿Qué sienten cuando se enfadan?
 - ¿Qué es el tiempo fuera?
- Escena del cumpleaños
 - ¿Quién ha invitado a Antonio? ¿Con qué excusa?
 - ¿Cómo se acerca? ¿Por qué se va?

■ Final de la película:

¿Cómo se posiciona cada miembro de la familia y qué visión tienen del maltrato?

¿Cuál es el ciclo de la violencia?

¿Cómo aparecen los padres y qué influencia tienen sobre Pilar?

¿Cómo ves el futuro de Pilar?

¿Qué relaciones son positivas para Pilar?

¿Cómo es la relación de la hermana de Pilar?

■ EVALUACIÓN

La última sesión del taller correspondió a una evaluación de esta experiencia por parte de las participantes.

De las nueve chicas que empezaron el taller siete no faltaron a ninguna sesión, y las otras dos faltaron a una y dos sesiones respectivamente por motivos justificados (salidas médicas o al juzgado). Ninguna se negó nunca a asistir a las sesiones, aunque durante las tres primeras sesiones una chica se mostró más reticente a participar activamente, aunque su actitud mejoró progresivamente en las siguientes sesiones.

El cuestionario de evaluación constaba de preguntas abiertas, que agrupaba los datos recogidos en categorías.

- A la pregunta de qué has aprendido en este taller un 33% respondió que a distinguir una buena relación de una mala, un 22% a mejorar su relación de pareja, un 11% a hablar de los problemas que podemos tener con nuestras parejas, un 11% a solucionar los problemas hablando, un 22% no sabe/no contesta.
- A la pregunta de si les ha gustado el taller y por qué, el 100% responden que les ha gustado, valorando es-

pecialmente el buen ambiente creado (66% de ellas) y el sentimiento de poder hablar sin temor a ser juzgadas (33%). Destacan también las dinámicas como divertidas o interesantes (55%). A la pregunta de qué dinámica han preferido, las chicas valoran como favoritas la dinámica de la sesión 6 y la sesión 7 (para 55% y 22% de ellas respectivamente).

- Respecto a su participación en el taller el 89% la valora como activa o muy activa y un 11% como mejorable.
- Respecto a los problemas que pueden presentarse en una relación de pareja las chicas señalaron en esta pregunta abierta los celos (100%), la agresividad en todas sus formas (89%), no querer darse cuenta de los malos tratos (22%), depender excesivamente de la pareja (22%), aislarse de los demás (11%), no saber hablarnos con respeto (11%), dejar que la pareja nos mande o nos presione (11%)...
- Respecto a las satisfacciones que puede reportar una relación de pareja señalaron sentirse queridas (77%), compartir momentos agradables (55%), sentirse

apoyada (55%), sentirse acompañadas (22%), sentirse valorada (11%).

- Ante una situación de maltrato el 100% de las participantes asegura que se confiaría a alguien, de ellas un 89% se lo contaría a una amiga, 55% a un familiar, 33% a algún profesional (educador, profesor, psicólogo...); y un 22% se plantearía denunciarlo.
- Para prevenir situaciones de malos tratos el 55% propone seguir en contacto con sus amigas y apoyarse entre ellas, un 44% mantener la calma en las discusiones y arreglar los problemas hablando, y un 66% no permitir que nadie nos haga sentir mal y dejar a los chicos que no las traten bien.
- Respecto a sugerencias de mejora para próximos talleres de este tipo las chicas señalan la conveniencia de seguir en un grupo exclusivo para ellas (55%), aunque un 22% sugiere que también participen chicos. Otras sugerencias han sido hacer más teatro (22%), ver más películas (22%), hablar más de sexualidad (11%) y repetirlos con las mismas educadoras (11%).

■ CONCLUSIONES

Este taller recibió muy buena acogida por parte de las destinatarias, pero también por parte de los demás profesionales del centro, que mostraron interés por la temática y metodología de este. Las familias de las chicas fueron informadas y algunas nos han comentado que se han llegado a debatir algún tema tratado en el taller en casa, lo que valoramos de forma muy positiva.

Las chicas participaron muy activamente y valoraron muy positivamente las sesiones, y destacaron aquellas en las que se habían realizado actividades de teatro o juego de roles.

Nos parece importante destacar también las experiencias compartidas en este espacio, que llegó a ofrecerles un grado de intimidad y seguridad suficiente como para revelar al grupo experiencias personales. Esto nos permitió también trabajar el análisis de muchas situaciones reales que las participantes aportaban al grupo. El ambiente ha sido siempre de respeto mutuo y de interés por las opiniones ajenas.

A petición suya concluimos el taller con dos sesiones acerca de la sexualidad. Una orientada a la concepción de la sexualidad y otra al conocimiento y prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual.

Resultó un éxito evidente el interés despertado también en los chicos, que solicitaron un taller parecido donde hablar de sus relaciones.

El análisis y modificación de actitudes se consigue únicamente en un ambiente distendido y seguro, donde uno no tema ser juzgado y, sin duda, por este motivo hemos observado en nuestro centro mejores resultados en un taller exclusivamente femenino que en uno mixto. Por otro lado los estudios dirigidos a la prevención del maltrato de género indican que es fundamental evitar la crispación o el enfrentamiento entre actitudes de distintos sexos y ello es fácilmente evitable con grupos no mixtos.

Valoramos necesario proseguir con esta experiencia iniciada el curso pasado, con la planificación de un taller específico para los chicos. Creemos que puede ser útil darles también a ellos un espacio de reflexión propio donde analizar todos los problemas y situaciones en los que pueden encontrarse en una relación de pareja y desarrollar habilidades específicas para una resolución positiva de los conflictos en este ámbito.

■ BIBLIOGRAFÍA

ECHEBURÚA, E. *et al. Vivir sin violencia*. Madrid. Pirámide, 2002.

GONZÁLEZ, R. y SANTANA, J. *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid, Pirámide, 2001.

INSTITUT BALEAR DE LA DONA. *Estrategies de prevenció i tractament de la violència domèstica*. Palma. Govern de les Illes Balears. Conselleria de Benestar Social, 2002.

NUEZ DEL ROSARIO, L. *No te líes con los chicos malos. Guía no sexista dirigida a chicas*. Madrid, Obra Social Caja Madrid y Ayuntamiento de Madrid, 2003.

SERAMA, B. y ZUBIZARRETA, I. *Violencia en la pareja*. Madrid. Ed. Aljibe, 2000.

STITH, S.M. *et al. Psicoso-ciología de la violencia en el hogar*. Bilbao. Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.

TRUJILLO SAEZ, F. y FORTES RUIZ, R. *Violencia doméstica y coeducación*. Barcelona. Octaedro, 2002.

●●●●●●●●●● PELÍCULA

BOLLAÍN, I. *Te doy mis ojos*, 2003.

ISBN: 978-84-369-4696-3



www.mepsyd.es/cide



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE