

**“VALORES
Y GÉNERO EN
EL PROYECTO
DE CENTRO”**

“Valores y Género”
“Valores y Género en el Proyecto de Centro”.

Autoras: Carmen Arjona Sánchez
Mercedes Díaz Mora
Rosario Rizo Martín

Edita: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía

© Consejería de Educación y Ciencia
Las autoras

Maquetación e impresión: Imprenta Montes, S.L. (Málaga)

Depósito Legal: MA-1.322/99

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1/1 El análisis de Género como eje vertebrador del proyecto curricular	13
1/2 Conceptos de valor	23
1/3 Necesidad de la Formación del Profesorado	26
2 ¿CÓMO ABORDAR EL TRABAJO?	
2/1 Objetivos del Proyecto	35
2/2 Indicadores para el análisis del Centro	36
2/3 Pautas para la Sensibilización del Profesorado	39
2/4 Pautas para una Evaluación	42
2/5 Proyecto Curricular de Centro	71
3 EJEMPLIFICACIONES	
3/A Proyecto de Centro del C.P. Los Santos (Lucena)	81
3/B Proyecto de Centro del CAEP Astaroth (Rota)	98
4 BIBLIOGRAFÍA	
4/1 Sobre coeducación	115
4/2 Bibliografía general	119
4/3 Bibliografía de ampliación	121

INTRODUCCIÓN

“El objetivo primero y fundamental de la educación es el 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”. (Exposición de motivos. LOGSE)

En la Comunidad Autónoma Andaluza, el marco que refleja la relevancia social de la educación son los Decretos 105, 106 y 107/1992, donde se aclara que *“tan importante resulta la dimensión individual de la educación según la cual la persona desarrolla sus capacidades y se sitúa ante la realidad de manera activa, crítica y constructiva, como la dimensión colectiva, que ayudará a definir y ejercitar los valores y normas que hacen posible la vida en sociedad”.*

Según esto, se trata de superar unos objetivos encaminados exclusivamente a la instrucción, como tradicionalmente se veía a la escuela, y asume que una de las finalidades básicas de la educación es formar ciudadanos y ciudadanas con actitudes éticamente valiosas.

Así, y aunque según algunos autores la expresión de *educar en valores* sea equívoca, puesto que puede dar lugar a entender que existe otra forma de educar (supuestamente más objetiva y aséptica), que no los transmite y que por tanto sería *más recomendable* (como si ello fuera posible), se hace explícito algo que ya se practicaba desde antiguo: Toda acción educativa está comprometida con una serie de valores, tanto explícitos como implícitos u ocultos, tanto declarados como subterráneos.

En el fondo, quienes propugnan una falta de compromiso manifiesto con unos valores determinados, en realidad ¿no están defendiendo un tipo de sociedad en la que se asumen unos puntos de vista, unas opciones de comportamiento o unas formas de análisis que coinciden con los de las posiciones ideológicas o sociales dominantes en su entorno, sin cuestionarlas?

Sería este el papel desempeñado por una Escuela reducida en sus funciones a la de una Socialización acrítica, básica y únicamente transmisora de los *conocimientos científicos* validados a lo largo de la Historia –sin analizar si lo han sido sólo por una parte de la humanidad–, y entendiendo la Ciencia (con mayúsculas), como un ente abstracto no influido por ningún prejuicio, a lo que se suma una visión del ser humano dividido en dos grandes polos: lo cognitivo frente a lo afectivo.

En este enfrentamiento, la escuela tradicional ha apostado por los aspectos cognitivos frente a los afectivos, identificando además lo mental con lo más elevado y, por ende, con los valores que proverbialmente se han considerado propios de *lo masculino*: la inteligencia, el razonamiento, la seriedad, la sinceridad, el autocontrol de las emociones, etc., frente a los valores y capacidades consideradas como propias de *lo femenino*: la intuición, la capacidad para la belleza, la emotividad o el desarrollo sentimental, etc.

¿Que esta afirmación parece excesiva? A primera vista puede ser que aparezca incluso como extremista, pero si analizamos los supuestos en los que se basa el currículum tradicional, estrictamente parcelado en torno a las áreas clásicas, en torno a lo cognitivo, a *lo racionalmente correcto* y lo comparamos con las necesidades de la vida actual,

con los problemas que nos plantean las nuevas tecnologías y las nuevas situaciones sociales: el paro, la marginalidad, la droga, la violencia en las aulas, entre los sexos... el desafío social que nos supone llegar hacia un desarrollo sostenible y de manera justa entre los países desarrollados y en vías de desarrollo..., los problemas en suma de una Educación para el S. XXI, entonces nos daremos cuenta de que los planteamientos clásicos se nos quedan un tanto cortos, y esto nos está produciendo ansiedad..., porque nos encontramos en unos momentos de duda e inquietud ante estas situaciones sociales que nos desconciertan, con crisis de valores y aparición de contravalores.

Porque no podemos dejar de preguntarnos, ¿cual será nuestro nuevo papel?, o quizás, ¿cómo pueden enfrentarse los Centros a estos nuevos retos con el bagaje con el que contamos, con los medios que tenemos, desde la situación real en la que estamos?. ¿Cómo recuperar o incorporar una visión más global del ser humano, más comprometida con la sociedad en que se desarrolla? Y más comprometida nos viene a decir más crítica con ella, más capaz de cuestionar aquellos aspectos en que creemos que debe mejorar... más transformadora.

Pero esto implica desarrollar una nueva organización curricular, más integradora y menos centrada en las disciplinas y en su lógica estricta, y más capaz de ofertar respuesta a las nuevas situaciones que se producen de puertas afuera,—y cada vez más de puertas adentro—, de la escuela. Supone incluir en ella las aportaciones y los puntos de vista tradicionalmente marginados por la Cultura Oficial, si pensamos en él como el resultado de las aportaciones de los hombres europeos de raza blanca y clase social elevada, y nos damos cuenta de que faltan las aportaciones de las mujeres, de otras culturas o de otras clases o grupos sociales...

Supone explicitar sin cuestionamientos, una serie de valores que la Comunidad Educativa considera como mínimos para posibilitar una convivencia cívica y responsable en una sociedad democrática (Guarro, 1998) Sin embargo, nos encontramos que para esta definición no encontramos un sistema de valores único y universal, sino que existe una gran pluralidad de posiciones ante la vida, y que tiene que ver con las culturas o con las preconcepciones de los grupos, etc. Y aunque esto sea así, esto no pensamos que deba favorecer un relativismo que nos implique aquello del *todo vale*, sino que respetando la pluralidad, se llegue a unos mínimos compartidos que nos permitan una convivencia adecuada en un lugar común.

Supone, por tanto, llegar a un consenso básico sobre esos valores mínimos, y para ello creemos que la definición de valor que más se ajusta a la realidad es la de Adela Cortina cuando nos los plantea como los *“bienes básicos mínimos de los que creemos que toda persona debería disponer para poder realizar sus aspiraciones a la felicidad”* (1994).

¿Cómo hacerlo?

Y, aunque algunos autores incluso lleguen a plantearse las dudas previas de si podemos hacerlo, pensamos que, pese a las dificultades que nos suponen tanto los medios de comunicación como el clima social que generan con la asunción acrítica de los modelos dominantes, y con la idea de la Escuela como una Institución de servicios más que como una *Institución Identificadora* que contribuya a forjar la propia identidad personal, por lo que pasa a convertirse dentro del mercado en una *elección* ante los posibles clientes (Guarro, 1998), creemos que es precisa-

mente en este contexto en el que se hace más necesario reivindicar la función educativa de la Enseñanza como servicio público, en la que se deben reivindicar y favorecer ese conjunto laico de valores a los que nos hemos referido, sin nombrarlos hasta ahora, y que forman parte de la evolución humana hacia la felicidad, como conquista histórica o como meta: Justicia, Igualdad, Solidaridad.

Y todo ello, sin olvidarnos del imprescindible trabajo común con las familias y el resto de la Comunidad Educativa, y menos aún, obviar el trabajo en equipo del profesorado...

La tarea requiere tiempo y paciencia y requiere intervenir, no sólo sobre la organización curricular, sino también sobre las condiciones organizativas de los Centros. Sin embargo, esta complejidad no debería paralizarnos sino servirnos de estímulo para comenzar a actuar en un proceso continuado que nos lleve desde una primera concepción general del tema hasta el día a día que se vive en cada una de nuestras aulas.

Un Centro Escolar educa más por su ambiente y las relaciones que se establecen en la organización que por el discurso aislado de cada docente en su aula. Por esto la Educación en Valores exige, en suma, que el Centro disponga de un Proyecto que no se considere un mero documento burocrático. Desde la definición de sus finalidades educativas, hasta la concreción de los contenidos de sus áreas curriculares en cada nivel y etapa educativa, desde la sistematización del Reglamento de Organización y Funcionamiento en un proceso que permita generar nuevas formas de trabajo, de formación o sensibilización ante este tema. Un proceso que lleve a los centros a una toma de decisiones cada vez más democráticas, y que los abra cada vez más a su entorno.

No podemos olvidar la importancia de los Centros como espacio de entrenamiento en las relaciones sociales. Aceptar que formamos grupos humanos que comparten normas y valores que se estiman valiosos para la vida en común, será el primer paso para comenzar una verdadera Educación en Valores.

Y, desde este trabajo, pretendemos ofrecer unas orientaciones para llevar a cabo este proceso, basándonos eso sí, en experiencias concretas de centros que iniciaron este esfuerzo ya en el curso 92/93, y que nos han permitido establecer una serie de pautas esenciales para conseguir que desde las Finalidades Educativas, hasta el currículum concreto de cualquiera de las áreas, se *respire* una intención que va más allá, que pretende abarcar su entorno, y alguno de los problemas inmediatos que en él se desarrollan y que influyen poderosamente en la labor docente, como raíz de muchos de los comportamientos del alumnado. En este caso, el problema de la discriminación entre las chicas y los chicos, reflejado en los valores considerados socialmente preeminentes y su reflejo en la vida escolar.

No podemos olvidar que la LOGSE advierte acerca de este extremo: *“La educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales, asimilados a la diferenciación por sexos empezando por la propia construcción del lenguaje...”* y partiendo de este principio fundamental la acción docente debe permitirnos *“...avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente en la dinámica de la sociedad* (LOGSE, Preámbulo).

Vivimos en una sociedad plural y cambiante en la que las ideologías, las diferencias reli-

gias, étnicas, las opciones sexuales, etc., necesitan un reconocimiento de pluralidad. Sin embargo cada vez son más palpables las ideas estereotipadas acerca del género, de las diferentes etnias, religiones u otras particularidades de las personas, de manera que las diferencias, lejos de constituir un elemento enriquecedor, se convierten en un elemento de desigualdad estructural, un elemento jerarquizador que valora por encima de todo ser varón, de raza blanca y ser occidental.

Los valores, por tanto son la esencia de la educación y por tanto inseparables de ella. La acción educativa conlleva siempre un mensaje. ¿Somos conscientes de ello? Si lo somos, ya educamos en valores y lo aceptamos. Si no lo somos, debemos realizar un proceso de reflexión que nos ayude a saber el por qué de nuestra actividad docente y si ésta es coherente con nuestro pensamiento explícito.

La inquietud del profesorado ante el reto que ello supone, nos hace plantearnos la necesidad de un documento que aporte líneas de trabajo concretas e intente solucionar o responder a estas cuestiones emergentes desde una postura responsable, reflexiva y crítica, tratando de armonizar los contenidos de manera que el tratamiento de los valores se lleve a cabo sin necesidad de unos recursos específicos o una formación de especialistas para su tratamiento.

En definitiva, los valores como esencia del proceso educativo y la inquietud del profesorado ante este reto nos llevan a proponer unas posibles líneas de intervención docente con un doble objetivo general: desvelar el denominado currículum oculto para poder reflexionar sobre él, y aportar los mecanismos de corrección necesarios que nos ayuden a formular un nuevo enfoque a nuestra labor docente.

1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1/1 El análisis de Género: eje vertebrador del proyecto curricular

El desarrollo político y social alcanzado por la sociedad moderna, ha propiciado la elaboración de leyes más justas e igualitarias para todos los sectores que la integran. Ello ha permitido una mejora global en la situación de las mujeres, concretada en su participación en las actividades educativas y en su incorporación al mundo laboral.

Nuestro ordenamiento jurídico contempla, a través de la Constitución, el Estatuto de Autonomía de Andalucía, la LOGSE y el Decreto de Enseñanza para la Educación Secundaria Obligatoria, manifestaciones expresas sobre la necesidad de superar cualquier discriminación sexista que pueda perdurar en las actividades educativas, de modo tan explícito como el que aparece en los Aspectos Generales del Decreto, que desde la Introducción marca como una de las cuestiones a tratar en la educación de los ciudadanos “la plena igualdad de los sexos”, y se señala como uno de los objetivos básicos el proporcionar *“una formación plena que le 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 moral de la misma.”**

Dentro de las características definitorias de la etapa se contempla *“...la consideración de la comprensividad como uno de sus elementos básicos. Desde la perspectiva curricular, ello supone ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos y alumnas, con independencia de su origen social o de sus características individuales con el objeto de que el currículum actúe como elemento compensador de desigualdades sociales o económicas.”*

Y dos párrafos más adelante continúa: *“Comprensividad y diversidad no constituyen principios antagónicos sino complementarios y acordes con la idea de escuela única. La educación, que se pretende integradora y no discriminatoria debe asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa. Esta perspectiva será fecunda en la medida en que contribuya a compensar desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.”*

La Coeducación aparece de forma explícita, en el Artículo 2, sobre las finalidades: *“La Educación Secundaria Obligatoria, tiene como finalidades básicas contribuir al pleno desarrollo de la personalidad del alumno y la alumna, a su preparación para participar activamente en la vida social y cultural, y a la compensación de las desigualdades sociales.”*

Entre las capacidades a desarrollar (Art. 4) deben destacarse:

- *Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos.*
- *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.*

(*) Decreto 106/92 de 9 de Junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Y en el artículo 8: *“La educación moral y cívica, la educación para la Paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial, estarán presentes a través de las diferentes y correspondientes áreas a lo largo de toda la Etapa tal como se especifica en el anexo II del presente Decreto.”*

Más adelante, en el desarrollo de los Aspectos generales de la Educación Secundaria Obligatoria (Anexo I del Decreto), en el apartado de Objetivos, se mantienen como básicos:

B/ “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.”

Alude al desarrollo de la autoestima y al afianzamiento de la identidad personal de alumnos y alumnas como requisitos básicos para superar las inhibiciones propias de la adolescencia.

La asunción de los rasgos propios por medio de un proceso de crítica previo sobre los modelos estereotipados existentes en los medios de comunicación, propiciará una autoformación básica.

Del mismo modo se hace necesaria la reflexión sobre las supuestas “facilidades innatas” de los alumnos y alumnas para ciertas materias, si éstas no se hacen en función de datos objetivos sino de prejuicios sociales, lo que puede dar lugar a equívocos sobre las propias posibilidades o limitaciones.

C/ “Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes libres de inhibiciones y prejuicios.”

La práctica habitual de la solidaridad, la tolerancia y la empatía en actividades de grupo, debe propiciar actitudes dialogantes y constructivas basadas en la aceptación crítica de los puntos de vista divergentes y el de discriminaciones por razón de raza, sexo, creencias y otras características individuales y sociales.

D/ “Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos.”

Implica el desarrollo de una sensibilidad creciente ante las desigualdades de todo tipo que afectan a las personas, los grupos sociales y los pueblos y en especial ante las discriminaciones que sufre la mujer en el terreno laboral y en el de las relaciones personales y sociales.

Pero, aunque este soporte legal es tan importante como básico, el cambio profundo de actitudes y comportamientos, requiere una modificación de los comportamientos personales y colectivos, en los que una revisión de los modelos y la reflexión, induzcan a no quedarse en la mera forma legal para pasar a una realidad que comprometa al profesorado con una participación activa en el desarrollo de la Justicia, la Igualdad y la Solidaridad en la escuela.

Para ello, es necesario partir de una idea matriz que sustente el proceso de análisis que se desarrollará a continuación, y es la que realiza la distinción entre Sexo y Género, entendiendo el primero como *“conjunto de caracteres biológicos, primarios y secundarios, que diferencian los distintos papeles que hombres y mujeres desarrollan en el proceso de reproducción humana.”* Así, la mujer puede parir y amamantar a sus criaturas, y el hombre no.

Por otra parte, a estos caracteres físicos y fisiológicos, se han asociado histórica, social y culturalmente una serie de características, actitudes, comportamientos, etc. diferenciados por sexos, considerados “propios” de hombres o de mujeres, y que designan el marco de costumbres socialmente asumidas como típicamente masculinas o femeninas, conjunto que conforma el Género.

V. Sau (1990), define en la actualidad el concepto de Género, desde una posición de crítica a la psicología tradicional, y le asigna las características siguientes:

- A/ Sólo hay dos géneros, tantos como sexos, en una especie, la humana, que se define como sexuada en el sentido de la reproducción.
- B/ El género es vinculante. Son simétricos antitéticos en la medida en que lo masculino depende de lo femenino y viceversa.
- C/ Los géneros están jerarquizados. El masculino es el dominante y el femenino el subordinado. Es el masculino el que debe diferenciarse del femenino para que se mantenga la relación de poder. Esto explica que los hombres “femeninos”, o “feminizados” por el propio poder, aparezcan como más despreciables que las mujeres viriles o virilizadas.
- D/ La estructura de los géneros es invariable en el tiempo y en el espacio, en el seno de la sociedad patriarcal. Esto quiere decir que la características anteriores se mantienen constantes a pesar de los cambios, variaciones permutaciones, etc., a corto, medio o largo plazo” (1990, 136-37).

Aunque compartimos plenamente su definición y su línea argumental, no podemos ser tan pesimistas en lo que se refiere a la última de las caracterizaciones asignada al Género, o de lo contrario, perdería sentido nuestra propia labor educativa tanto en éste como en otros campos de la Educación en Valores.

Y, desde esta Educación en Valores, los estereotipos sexistas de género que hacen que en las mujeres se produzca la mistificación de lo femenino asimilándolo a la creación de un mundo imaginario mágico, en el que no se acepta la realidad y se vive la vida de otros y a través de los otros, según L. Mizrahi han de ser sometidos a un proceso de crítica, puesto que además, cuanto menor es el conocimiento de sí mismo, más baja es la autoestima, mayor la dependencia, la sumisión y la necesidad de parecerse al “modelo oficial”.

Es por tanto necesario que junto a la crítica se introduzcan mecanismos para la reflexión personal que lleve al alumnado y profesorado hacia la asunción de unos valores basados en criterios de igualdad, y que se manifiesten en actitudes y comportamientos no sexistas.

Partiendo, por tanto, de la concepción de que la construcción de los géneros es un proceso básicamente social, y, como tal sujeto a las modificaciones que la propia sociedad genera, podremos llegar a la conclusión de que nuestra propia influencia como enseñantes podría modificar sustancialmente alguno de sus aspectos, y mantenerse en el tiempo...

Nuestro proceso inicial, iría encaminado a desvelar la existencia del denominado CURRÍCULO OCULTO, entendiéndolo, desde el punto de vista del análisis de Género, como todo aquello que no se explicita conscientemente en las aulas pero se enseña en ellas como muestra de comportamientos “socialmente correctos”, o bien se reprime o corrige cuando las actitudes o acciones no se corresponden con las expectativas sociales o escolares acerca de lo que es una “niña” o un “niño”.

Así mismo, el profesorado puede actuar por omisión, cuando no se interviene para modificar comportamientos injustos o creencias discriminatorias confirmándolas tácitamente en realidad.

“Que la educación debe estar comprometida con unos valores éticos, es una afirmación difícilmente discutible” (Camps, 1994; 11).

Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, será necesario un primer paso: poner de manifiesto las formas concretas en que este curriculum oculto se trasluce en los diferentes planos de la actividad escolar: Didáctico, Interaccional y Organizativo.

A/ Plano Didáctico

• Lenguaje:

Uso del masculino omnicomprendivo, de manera generalizada y a pesar de las disposiciones legales que ordenan lo contrario.

Ya el MEC, en su “Guía para una Educación no sexista”, señala que “cada lenguaje registra una forma de representar el mundo de acuerdo con la historia social de cada pueblo, y lo transmite de una generación a otra, por medio de conceptos y reglas gramaticales”.

Según G. Messeguer, en el castellano “el género masculino prima ante el femenino, si se habla de un grupo mixto se usa el masculino, y, como consecuencia la mente identifica por rutina de modo inconsciente, a lo masculino con lo total, al varón con la persona, produciendo la ocultación de la existencia y la participación de las mujeres”.

¿Cómo se le habla al alumnado en las clases? ¿Qué género gramatical se utiliza? ¿Desde cuándo acostumbramos a las niñas a sentirse identificadas con el término niños? ¿Les crea esto conflictos de identidad?... Porque también han de aprender que el género masculino es, a veces sólo masculino y no universal..., ambigüedad, “esta ambigüedad que, al menos teóricamente, está reñida con la precisión conceptual que requiere el lenguaje científico” (A. Moreno), y que además minusvalora la aportación femenina.

• Libros de texto:

– *Imágenes sexistas*

¿Qué hacen las mujeres y niñas en las ilustraciones de los textos? ¿Investigan o “ayudan” al investigador en un segundo plano? ¿Son médicas o enfermeras? ¿Continúan ocupándose de las labores domésticas de manera exclusiva...? ¿Aparecen los hombres cuidando de los enfermos y de niñas y niños? ¿Son los hombres “secretarios”? ¿Acaso no continúan siendo ellos los responsables de las actividades relacionadas con la fuerza, la técnica o la actividad física? ¿Qué comportamientos se les están ejemplificando como socialmente válidos?

– *Ausencia de las aportaciones femeninas*

Como dice Fdez. Enguita, se “peca por omisión”, por lo que no se tiene en cuenta, por el espacio que no se les concede...

¿Cuántas mujeres aparecen en los libros? Y cuando lo hacen ¿Qué tratamiento reciben? Según las investigaciones realizadas sobre los textos actuales, reciben menos atención que otros varones de su rango y son criticadas con argumentos que no se usan con ellos. No tenemos más

que recordar las valoraciones o los calificativos que sobre los Reyes y Reinas de España, y su papel a lo largo de la Historia, aparecen en los manuales, o la ¿inexistencia? de autoras literarias.

Citando textualmente de nuevo a Fdez. Enguita: “Ábrase un libro de Física y no será difícil encontrar un convertidor Bessemer o el motor de explosión de cuatro tiempos, pero es poco menos que imposible encontrar una olla a presión, tan propedeútica como aquellos. Húrguese en el de Biología, y se advertirá una y otra vez que el macho es el más fuerte, pero raramente o nunca, que las hembras suelen ser más resistentes. Hojéese el de Matemáticas, por ejemplo en los repartos proporcionales, y se encontrará en seguida el problema de cómo repartir un capital multiplicado, pero no el de cómo convertir una receta de comida para dos personas en una comida para cinco”

– Modelos de comportamiento en los cuentos

¿Qué hacen las niñas, princesas en ellos? Esperar, fundamentalmente a ser rescatadas de su torre, de su tumba, de los peligros... por un príncipe salvador... o bien limpian su casita... “*Limpio mi casita, tra lará larita...*” Y de momento deben continuar limpiando, o por lo menos así lo atestigua la pervivencia del estribillo en nuestra memoria...

¿Quién se atreve a negar la importancia de los cuentos infantiles en el transcurso de la vida mientras continúa el recuerdo?, –Ratita, ratita, ¿te quieres casar conmigo?–, pregunta el ratón admirado ante la belleza y la actividad de la ratita que, –si es para *por las noches dormir y callar*–, acepta complacida...; lo que ya no nos contaron es si la complacencia deviene porque está muerta de cansancio o porque considera que el ratón *poco más* puede ofrecerle...

La Ratita está claro que limpia, Blancanieves relimpia multiplicado por siete, y Cenicienta lo lleva con alegría, mientras las madrastras (que no limpian) son listas y perversas... Que ya se sabe desde antiguo que las mujeres *no convienen* demasiado listas...

¿Qué hacen mientras tanto los varones? El Gato con botas recorre el mundo de siete en siete leguas, mientras Pulgarcito se enfrenta al ogro y el Sastrecillo valiente mata a los gigantes que se cruzan en su camino... ¿Limpian, ordenan la casa, se ocupan de la comida de sus familias, muestran algún signo de miedo, debilidad o sencillamente de prudencia?

Aunque el repaso sea escaso y no pretendamos abarcar más allá de los cuentos repetidos hasta la saciedad, en versiones más o menos actualizadas, no deja de ser chocante que en un mundo encaminado hacia el siglo XXI, y en donde supuestamente las diferencias por razón de sexo no tienen sentido, se continúen manteniendo los relatos estereotipados que ligan a las niñas al hogar, al cuidado de lo doméstico, y a los niños al espacio de lo público, que deben aprender a dominar.

Sexo ¿débil?, sexo ¿fuerte? ¿Qué modelos de existencia se están ofreciendo cuando se contemplan sólo princesas hermosas, príncipes valientes, brujas malvadas y héroes, que lo son porque las destruyen? ¿Van destinados a niñas que desobedecen y son castigadas como Caperucita, o a niños que, en cambio, se arriesgan y se convierten en hombres?...

No puede obviarse el importante papel de la tradición oral en la transmisión cultural, y por tanto en la pervivencia de usos y costumbres sociales ligados a ella. Los cuentos clásicos manifiestan una forma de entender la realidad de siglos anteriores y muestran las estrategias de adaptación a ese tipo de vida, lo que nos debería cuestionar su vigencia como modelos de comportamientos adaptados a la vida en la actualidad.

Fundamentalmente se aprende en relación con los demás y por imitación. Esta afirmación sustentada por la Pedagogía se nos aparece como de “sentido común”. Que en este aprendizaje, el papel de los modelos de comportamientos que se proporcionen como ejemplificadores sea el de marcar las bases del desarrollo posterior, parece una afirmación redundante.

Así, que nuestras niñas y niños aprendan que no deben abrir la puerta a desconocidos utilizando ejemplos como el de los cabritillos o los tres cerditos será un método adecuado. Pero la pervivencia de situaciones anteriores no deberían ser un obstáculo para poder ejemplificar nuevas conductas que impliquen otras estrategias y aprender así nuevos modos de vida más acordes con la sociedad que se nos avecina.

Aplicar un análisis de género a las obras que recomendamos a nuestro alumnado o a las bibliotecas de las aulas, no significa eliminar de ellas las obras con las que nos hemos deleitado en nuestra propia infancia, pero sí proporcionarles unos nuevos elementos de juicio. Démosles la posibilidad de apreciar unos nuevos modos de vida en las que el consumo de bienes materiales no se equipare a la felicidad, en las que la preocupación y el cuidado de las familias, de los mayores, no sean labores sólo de las mujeres, en las que el valor y el coraje no sean cualidades sólo de los hombres, y en la que éstos expresen sus sentimientos con naturalidad. Formas de vivir en las que la naturaleza no aparezca como un bien que hay que someter sino con quien hay que saber armonizarse.

A principios del siglo XXI, la sociedad nos exige que los chicos puedan ser algo más que autómatas para el combate, y las chicas merecen la oportunidad de poder ser algo más que *ratitas presumidas*.

• **Androcentrismo cultural:**

Tomando como definición la de Victoria Sau (1990), según la cual este término se refiere al “enfoque de un estudio, análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente, y utilización posterior de los resultados como válidos para la generalidad de los individuos, hombres y mujeres”. Esto, al cabo de los siglos, se manifiesta en nuestras aulas, entre otras, de las formas siguientes:

- Minusvaloración de los saberes “femeninos”: ¿Acaso nuestras escuelas valoran positivamente lo que las niñas aprenden “además de” sólo porque son niñas...? ¿Se valoran, si quiera, cómo parte del tiempo extraescolar que no pueden dedicar a otras actividades...?
- Fomento de las capacidades para la autonomía personal solo para las niñas: nuestros alumnos, en consecuencia, consideran que de los temas que suponen habilidades específicas para la vida diaria, las alumnas están “de manera natural, casi genética”, más preparadas...y que ellos no tienen por qué preocuparse en aprenderlas.
- Uso desigual de las tecnologías: los chicos, además suponen, si no les indican lo contrario, que las compañeras para la tecnología están “por naturaleza”, peor preparadas que ellos, que asumen el papel preponderante ante cualquier uso tecnológico escolar, mientras que las chicas, aceptan el lugar de ayudantes sin oponer demasiada resistencia... miran cómo se manejan los ordenadores o los aparatos del laboratorio.
- Uso descompensado de los espacios y materiales: ¿Quiénes ocupan el centro de los patios en las horas de los recreos? ¿Dónde están las chicas?

B/ Plano Interaccional:

• Actitudes /expectativas del profesorado:

– Influencias de estereotipos: aunque la mayoría del profesorado confiesa de manera consciente, estar en contra de la discriminación, diversas investigaciones a nivel estatal, Subirats y Fdez. Enguita entre otros, y a nivel europeo como las del Dpto. de Educación de Londres o las del Ministerio de Educación de Holanda, reflejan que el comportamiento del profesorado es diferente con chicas y chicos, del mismo modo que lo son las expectativas sobre lo que pueden dar de sí en las diferentes áreas.

Están muy arraigados los prejuicios que ligan masculinidad con actividad, creatividad o facilidad para las ciencias y la tecnología, mientras que la feminidad se une a la pasividad, el Lenguaje y las Ciencias aplicadas, –que suelen ser consideradas como más blandas–, además del orden y la sensibilidad... Aún así, es éste un comportamiento reiteradamente negado por el profesorado, por lo que sinceramente hemos de presuponer que es inconsciente y, lógicamente, fruto de sus procesos de socialización y de la educación que ellas y ellos mismos han recibido.

– Relaciones interpersonales profesorado-alumnado: el número de veces que se atiende a chicas y chicos, y la forma en que nos dirigimos a unas y otros, nos demuestran que la simetría en el tiempo dedicado en las aulas a cada uno de los sexos es muy diferente en la proporción de 1 a 3, como demuestran las investigaciones realizadas hasta la actualidad.

Así mismo, además del mayor tiempo dedicado a los chicos, se les induce a pensar por sí mismos, mientras que a las chicas se les “ayuda”, además de utilizar otros tonos y tipos de expresión.

• Violencia en los Centros

Desde el punto de vista docente, la creciente alarma por los problemas derivados del aumento de la conflictividad en los Centros es fácil de percibir. Que la *disciplina* siempre ha sido una preocupación, resulta obvio, pero que en la actualidad los adolescentes y niños (más que las chicas), adoptan fácilmente modelos adultos de comportamientos violentos, es lo que nos deja al profesorado sin demasiadas pautas de referencia y actuación coherentes. Nos alarma que la violencia se derive en amenazas y agresiones como una forma de relación social, como una manera de trato tácita y simbólicamente aceptada.

Desde la Psicología Interaccionista, se nos explica cómo a los pocos días de nacer, las criaturas normales ya establecen relaciones activas con su entorno y se adaptan a los estímulos externos. El papel de la familia es determinante desde estos primeros instantes en que si sus necesidades biológicas y emocionales se satisfacen razonablemente, las criaturas comienzan a desarrollar el sentido de la seguridad en sí mismas y en los demás. *Sin embargo, si sus exigencias vitales son ignoradas, tienden a adoptar un talante desconfiado y temeroso. Los pequeños y pequeñas pueden llegar a sentirse inferiores, inadecuados, se desmoralizan, se aíslan, sienten odio hacia sí mismos y experimentan sentimientos de impotencia en un mundo cargado de rechazo y de hostilidad. Ante estas circunstancias adversas, muestran gran dificultad para discernir el bien del mal, no adquieren la capacidad de autocritica o de remordimiento, no sienten compasión hacia el sufrimiento ajeno ni llegan a preciar totalmente el valor de la vida.* Por lo tanto, insistimos en la idea de que se aprende por imitación, y en continua interacción con los otros, con el entorno.

Y desde esta interacción, desde nuestros valores culturales sancionados positivamente, se

han construido una serie de tradiciones para *justificar* la agresión humana en unas circunstancias o contextos determinados. Así podemos apreciarlo en las actitudes que se manifiestan en el culto al *MACHO*, la glorificación de la *COMPETITIVIDAD*, o el principio de la diferenciación de *LOS OTROS* que defiende la marginación de los grupos considerados diferentes.

Estos *pretextos* para la violencia, considerados culturalmente *casí* aceptables, impregnan en gran medida el carácter de las personas, aparecen de una manera más o menos encubierta en la publicidad, o entre las muchedumbres que se congregan en los espectáculos deportivos, o en los estereotipos admitidos sobre “los otros” pueblos y, en las relaciones entre chicas y chicos...No tenemos más que hacer memoria acerca de la última transmisión de fútbol de cualquiera de los partidos *del año o del siglo...* y podremos apreciar hasta qué punto se encuentra socialmente justificada la agresividad (principalmente masculina) hacia el otro equipo, y cómo se considera por tanto lo viril como sinónimo de violento, y cómo se contrapone y se valora *sobre* lo femenino... (recordemos los insultos dirigidos a los jugadores que no rinden, al árbitro cuya actuación no satisface o la publicidad que se emite en los intermedios...)

Y se aprende por imitación, bien de manera vicaria (a través de los modelos) o por experiencia directa, tanto que lo que más nos predispone a recurrir a la fuerza para aliviar las frustraciones, es haber sido objeto o testigo de actos de agresión en nuestra infancia. Son múltiples los estudios que han demostrado que las criaturas que crecen entre abusos, humillaciones y crueldades, tienden a volverse emocionalmente insensibles ante estos horrores. Con el tiempo optan por el camino de la agresión para resolver conflictos y, una vez alcanzada la madurez, reproducen el ciclo de violencia maltratando a sus hijos e hijas o a sus compañeras.

Podemos cruzarnos de brazos ante estas situaciones, desesperanzarnos si asumimos su presunta inevitabilidad, pero aunque la violencia pueda llegar a convertirse en una plaga, al igual que otros males colectivos creemos que puede ser prevenida y tratada. Por esto la importancia de la Educación como uno de los elementos importantes en el cambio de actitudes del alumnado, como un principio compensador de las actitudes y práctica sociales, no creo que se nos escape.

El análisis de los comportamientos, tanto docentes como familiares, tanto entre compañeras y compañeros como entre el propio alumnado, deben darnos la pauta del nivel de violencia en nuestro entorno, de la que en los últimos años ha venido asumiéndose como tolerable y cómo ello ha incidido en los hábitos diarios en las aulas. Y todo esto sin olvidar ni obviar que el conflicto y la violencia en el seno de la familia están en la base de ciertos trastornos de la salud, la conducta y el aprendizaje que manifiesta el alumnado que acostumbramos a *catalogar* como conflictivo. Y sobre todo, observar y analizar el modo en que se canaliza la violencia de los *machos* sobre el resto, cómo se establecen los comportamientos basados en la supremacía de la fuerza de unos pocos y el grado de admiración o de sumisión que despiertan en unas u otros.

C/ Plano organizativo:

Si analizamos, en cada uno de los diferentes niveles educativos, el número de hombres y mujeres en cada uno de los estamentos que se señalan a continuación, nos damos cuenta del tipo de sociedad que, sin necesidad de palabras, estamos demostrando al alumnado que es la que en la realidad *funciona*:

- Distribución del profesorado por áreas y niveles. ¿Qué profesorado es mayoritario en las

áreas científicas o en las etapas de Infantil o Primaria?

- Sexo de los equipos directivos/cargos de responsabilidad: representación en los órganos colegiados
- Lenguaje de los impresos oficiales: ¿Acaso existen las Directoras en los Centros, Jefas de Estudio o de Seminario? ¿Acaso, incluso, existen las maestras o las profesoras, por no hablar ya ni de las alumnas o de sus madres? A.P.A.S. –¿Asociaciones de Padres?– o realmente sería mejor llamarlas de Madres.

Más adelante podremos analizar los múltiples y diferentes factores que dan lugar a este resultado, pero no queremos dejar de hacer notar la importancia que para la imagen de la sociedad en su conjunto, y de las funciones asignadas tradicionalmente a cada sexo, tiene la organización del Centro como uno de los primeros sistemas socializadores de nuestro alumnado.

Demostrarse lo que ocurre ante sí, hacerse conscientes de que el sexismo existe en los Centros, aunque las acciones que lo manifiestan se realicen de forma inconsciente, es el primer paso que el profesorado deberá realizar para tomar conciencia del necesario cambio de actitudes. No pretendemos culpabilizar a la Escuela de todos los males sociales, pero sí incidir en que al formar parte de la sociedad y constituirse como un Sistema abierto a sus influencias, no puede escapar de ellas. La Burbuja de Cristal no podemos aplicarla en nuestras aulas para pensar que podemos aislarnos y aislar a nuestro alumnado de *lo que está fuera*.

Sin embargo, enfrentarse a la propia realidad, a los comportamientos que en principio no se *controlan* puede dar lugar, y de hecho así ha ocurrido en los Centros en los que se han iniciado los procesos de reflexión, a una serie de diferentes reacciones y actitudes en el profesorado, y que pueden sintetizarse en la siguiente clasificación:

- A/ Negación de la realidad, por una sensación tal vez excesiva de culpabilidad, negándose a aceptar que los comportamientos sexistas se den en sus aulas o Centros..., aunque en el debate puede llegar a admitirse que se dan... pero que si ocurren no es en su presencia. La respuesta de tono agresivo es más frecuente en los profesores, que suelen aducir como argumento una culpabilidad social femenina ante la situación.
- B/ Identificación peyorativa entre Coeducación y Feminismo, casi siempre como paso posterior de la reacción anterior, y en la que, aunque se acepta teóricamente la necesidad de alguna acción, estas no deben ser demasiado “fuera de la norma”, puesto que entonces el profesorado (y el alumnado), comienzan a dirigir sus críticas a un inconcreto “ustedes”, “vosotras las mujeres”... a quienes se interroga dialécticamente con un “Pero... ¿Qué queréis?” Las profesoras o alumnas que muestran esta reacción concretan sus interrogantes en las feministas, y no quieren ser identificadas con ellas, mientras los profesores o los alumnos pueden llegar a desarrollar actitudes de agresividad elevada.
- C/ Resistencia al cambio: asumiendo el término de cambio, desde el punto de vista psicológico tal como lo define L. Mizrahi, como incursión en lo desconocido: comprometerse con hechos futuros que no son previsibles y enfrentar sus consecuencias. Esto produce ansiedad y estimula la tendencia a conservar lo conocido como mecanismo de defensa ante lo nuevo

Así, podemos llegar a encontrarnos con una parte del profesorado que, aunque insiste en asegurar que la coeducación es necesaria, sin embargo no es algo novedoso sino prácticamente habitual, y trata de adaptar los nuevos conceptos a los anteriores de tal manera que cambie la

forma para que nada cambie.

Llegar a asumir que nuestros esquemas de funcionamiento en las aulas, los que nos proporcionan seguridad, no son adecuados, exige un proceso de reflexión y adaptación para el que tanto el profesorado como el alumnado precisa ayuda experta.

D/ Actitud “fatalista”: la de aquellas personas que consideran necesario el cambio pero no confían en la efectividad de su esfuerzo en este tema, puesto que dan a la familia y a los medios de comunicación mayor efectividad educativa que a la escuela. Una actitud que se resume en una frase muy repetida ¿Para qué hacer algo si no va a servir de nada?

Como ya adujimos al principio, no se trata de cargar a la Escuela con la responsabilidad de asumir todos los cambios necesarios para que esta sociedad funcione mejor, pero no puede obviarse su importancia como ejemplo de valores y comportamientos éticos.

Si la Educación no cambia nada, no sirve para nada entonces ¿A qué nos dedicamos en los Centros?

E/ Actitud “oficial”: siguiendo la denominación de Josep Vicent Marqués, en su tesis sobre el Sistema de Dominación Masculina, por lo que no se identifica exclusivamente con la legal, sino que abarca los diferentes aspectos en que socialmente se manifiesta de forma aceptada. En estas actitudes se reconoce la bondad de que las mujeres se vayan incorporando suavemente a la sociedad y reconoce los abusos de épocas anteriores. Excluye la idea de opresión, y carga las tintas en el devenir de la historia.

Basa su argumentación en la idea de la complementariedad entre los estereotipos genéricos y asume inconscientemente la preponderancia de las capacidades masculinas sobre las femeninas, si no las defiende claramente con argumentos biologicistas, a los que alguno de los estudios sobre genética prestan una validez pseudocientífica “*El varón nunca aparece como débil en la ideología oficial. Bueno o malo es siempre fuerte en su bondad y en su carácter portador de poderosas pasiones que pueden hacer del bueno un malo coyuntural.*” (Vicent Marques).

Así las mujeres, según estos presupuestos tendrían que asumir sin cuestionar nada, las capacidades, valores y comportamientos masculinos, puesto que son, –serían– *los mejores*, los más encaminados al triunfo social, los *más nobles o menos retorcidos*, y aunque seamos seres complementarios, uno de los géneros es considerado como el más adecuado para ser *modelo de la raza humana*, según puede apreciarse en la definición que sobre el hombre nos ofrece el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

F/ Actitud “asequible”: y que psicológicamente podría definirse como de ambivalencia, entendiéndola como la experiencia en la que el sujeto convive simultáneamente con su esperanza y su frustración (Mizrahi).

Cuando se consigue que el profesorado o el alumnado lleguen hasta aquí, habremos iniciado el camino de la innovación. Se reconoce la necesidad del cambio y se identifica con lo que tiene que resolver como conflicto. Tratará de trabajar con las partes contradictorias para lograr síntesis provisionales y, por lo tanto, perfectibles... Iniciará el proceso y este continuará a lo largo de la vida, tanto en este campo como en cualquier otro en el que el conflicto –cognitivo o emocional–, impulse a la superación de las contradicciones entre los viejos y los nuevos modelos de comportamiento.

Y ante esta necesidad, que nos demanda una respuesta clara e ineludible, se nos plantean una serie de cuestiones básicas antes de continuar, y que podrían ser del estilo de las que siguen, a saber:

- ¿Cuáles de los viejos modos de comportamiento continúan valiendo y deben mantenerse?
- ¿Qué postura tomaremos ante los nuevos? ¿Debe ser unánime?
- ¿Qué valores éticos vamos a considerar como válidos o universales?
- ¿Lo va a decidir sólo el profesorado del Centro?
- ¿Es incluso lícito darle a algunos esta categoría?
- ¿Estamos de acuerdo en qué definimos como valor?

1/2 Conceptos de valor

De entre los documentos que ordenan y rigen la marcha de los centros, donde se explicitan o resumen las ideas que sobre la práctica formativa tiene una Comunidad Educativa es en las finalidades educativas. En ellas se deben detallar los valores y actitudes que van a propugnarse como el eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen diferentes acepciones para el término VALOR en educación, y cada una lleva aparejada una concepción didáctica distinta sobre su génesis y sus consecuencias pedagógicas. Autores de prestigio como Glez. Lucini o Bolívar, nos sintetizan algunas ideas clave para diferenciarlos y que serían:

- Si se asume el concepto de los valores como proyectos ideales de comportarse y existir, esto va a suponer que estos ideales han de descubrirse para, por y con el alumnado, porque van a ser una parte importante en el proceso de autoformación personal y por lo tanto deben entroncarse e influir y dinamizar todas las áreas. Una de las consecuencias que de aquí emanaría, es el concepto de área Transversal como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Si los valores se definen y asumen como opciones personales adquiridas esto nos hace tener que proporcionar al alumnado un amplio abanico donde elegir, y a su vez propiciar una reflexión crítica para que de las alternativas que reciben dentro y fuera de la escuela la elección que lleven a cabo sea razonada y libre. Por otra parte, la Comunidad Educativa ha de mostrar un compromiso ante la alternativa que elija, y que estará formada por el sistema de valores que consensuada y reflexivamente decida. La función ejemplarizante de “lo que se hace”, de las decisiones que el Centro adopte en relación a las situaciones conflictivas entre los valores que se “predican” y los que realmente se practican, resultará fundamental a la hora de mostrar cómo la coherencia debe presidir el desarrollo de los valores en la vida escolar. Es esta una opción que exige un claro y continuado compromiso ético con los documentos aprobados.
- Si se definen los valores como creencias que se integran en la estructura del conocimiento, esto supondrá que requieren un aprendizaje basado en la reflexión, realmente significativo puesto que influirá fundamentalmente en las conductas posteriores y debe por tanto ser programado y evaluado junto al resto de los demás contenidos. ¿Dónde, en qué apartado o tipos de contenidos?, prioritariamente con los que se podrían determinar como actitudinales, aunque han de procurar reflejarse en el resto de los conceptuales y

muy especialmente en los procedimentales, que será donde señalaremos las conductas concretas que pretendamos desarrollar. La LOGSE ya refleja la importancia de considerar el aprendizaje como un proceso continuado y continuo, en el que la persona no puede –ni debe–, disociar sus aspectos cognitivos del resto, porque de lo contrario no se produce un aprendizaje realmente significativo para su vida, sino que continuaríamos favoreciendo el considerar la Escuela como la “*meca*” de las capacidades conceptuales, olvidando al resto de las aptitudes.

- Si finalmente se consideran los valores como características de la acción humana, esto nos dará la pauta para pensar y descubrir las formas en que se va a desarrollar su proceso de aprendizaje de una manera práctica. La enseñanza de un proceso de actuación ha de ser activa y favorecer la capacidad de interiorización crítica y la toma de decisiones personales. Los procedimientos serán de carácter específico y orientados a favorecer el entrenamiento en situaciones concretas en las que puedan encontrarse en diferentes momentos de su vida. Así mismo el proceso de evaluación de este aprendizaje habrá de ser eminentemente de carácter formativo, orientado a la mejora del proceso en cuanto al desarrollo de las capacidades objeto del *entrenamiento*.

¿Respondería la Coeducación a alguna de estas definiciones sobre los valores? ¿A varias?
¿Incluiría un conjunto de valores o puede plasmarse como una suma de actitudes?

- ¿Es un proyecto ideal de comportarse? ¿Estamos de acuerdo en ofertar una enseñanza que propugne la igualdad de derechos y oportunidades reales entre niños y niñas, y que sea capaz de ofrecer alternativas válidas para la vida. ¿Creemos realmente en esto?
- ¿Será también una opción personal adquirida? Una vez reflexionados los mecanismos por los que las discriminaciones sexistas se mantienen en la escuela, ¿elegiremos enfrentarnos a ellos u optaremos por seguir como hasta ahora, pensando que con tener a los niños y a las niñas juntas en las aulas está todo hecho? Y si, optamos por hacer una coeducación real, ¿nos comprometeremos con ella? ¿Influirá en cada uno de nuestros comportamientos en las aulas, en los Centros? ¿Hasta qué punto?
- ¿La asumiremos quizás como parte de las estructuras de nuestro conocimiento? ¿Nos daremos cuenta de la necesidad de su estudio y profundización en cada uno de los aspectos del desarrollo de los contenidos curriculares? Pasaríamos a la programación de un trabajo constante y secuenciado.
- ¿Se convertirá en característica de nuestra acción? ¿Nos provocará un cambio en las metodologías de nuestro trabajo? ¿Cambiará el clima de las relaciones en las aulas, favoreceremos el desarrollo del espíritu crítico, de la reflexión razonada, de la solidaridad, de la justicia, en nuestras aulas? ¿En qué orden? ¿Favoreceremos otras actitudes?

Como podemos apreciar, se plantean cuestiones que afectan en mayor o menor medida, a nuestra práctica docente cotidiana y que nos harían enfrentarnos a la realidad escolar observándola desde otro punto de vista. Sin embargo, creemos que de todas estas interrogantes nos surgirían dos grandes impulsos didácticos:

- A/ Por una parte se hace necesario programar un trabajo intenso sobre las actitudes a desarrollar por el alumnado, entendiendo éstas como *“formas concretas de comportamiento ante la realidad, motivadas y fundamentadas por unos valores y que, a su vez hacen posible la explicación de esos mismos valores”*. (G. Lucini).
- B/ Y por otra, ¿Qué actitudes concretas van a tratar de desarrollarse? ¿En qué valores van a fundamentarse? ¿Seguiremos aplicando la jerarquía de género, considerando que los niños han de adquirir aquellas capacidades relacionadas con lo público y las niñas con lo privado? ¿Motivaremos a nuestro alumnado para ser personas activas, críticas, combativas, investigadoras, brillantes, deportivas, seguras de sí mismas...? ¿Dónde, en esta lista de actitudes, hay espacio para la sensibilidad, la ternura, la imaginación, la solidaridad, la constancia, el gusto por la belleza...? ¿Van a seguir siendo capacidades “femeninas”? ¿De segundo orden tal vez...? ¿No las consideramos para el triunfo?

¿En qué valores se basará un proyecto centrado en la Coeducación? ¿Se determinarán algunos como imprescindibles, o el trabajo será de carácter general? ¿En función de cuáles llegaría un Centro a un deseable consenso?

Tanto Victoria Camps, como el ya mencionado Fernández Lucini, centran el nivel de discusión en los Valores que representa la Declaración Universal de Derechos Humanos, entendiendo que éstos no son consensuales, sino que forman un conjunto de valores básicos e irrenunciables de cada persona, sea cual sea la cultura a la que se pertenezca, el país en el que se viva y las condiciones sociales en que se desenvuelva. Y no debemos olvidar que, a pesar de las grandes palabras todavía en estos momentos, los Derechos Humanos aún no son patrimonio de toda la humanidad. Los países Islámicos, el Estado Vaticano y algunos Latinoamericanos mostraron sus reticencias en la Conferencia Internacional de Beijing (1995), a que la Carta Universal se aplicara de manera igualitaria para las mujeres.

Estos valores básicos serían: Justicia –Solidaridad, Libertad, Igualdad, Tolerancia– Respeto, Vida, Paz, Salud, Responsabilidad, a los que se añaden Amor –Ternura y Esperanza– Ilusión.

Esta reflexión fundamental ha de ser realizada por el profesorado y por el Consejo Escolar a la hora de explicitar las finalidades educativas del Centro. Habrá que dejar salir hacia el exterior el ya mencionado currículum oculto, teniendo en cuenta que en él se basa –fundamentalmente– la función socializadora de la escuela, puesto que en ella van a seguir reproduciéndose los esquemas sociales de comportamiento si no se hace hincapié en la capacidad de análisis y crítica de los mismos y de plantear alternativas a los usos sociales injustos.

“Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser...En la escuela aprenden también a convivir, a relacionarse con iguales y superiores, a tratar a la autoridad, a respetar a compañeros de distintas procedencias, a repartir y renunciar a cosas, a aceptar los fracasos”. (V. Camps) Quizás también a enfrentarse a la autoridad, a vivir sus éxitos, y a toda esa cantidad de cosas que forman lo que se ha dado en llamar el “carácter” de la persona.

Es por esto que la educación no es neutral, ni debe serlo en cuanto a los valores, puesto que la Comunidad Educativa de cada Centro, deberá propugnar un tipo de persona que habrá considerado como ideal, determinando una serie de ellos como prioritarios, y distinguiendo, a la hora de su programación de trabajo, entre los *valores de hoy*, y los del futuro, entendiendo los prime-

ros como los que van a trabajarse habitualmente, por medio de contenidos que variarán en función del tiempo, de las etapas educativas, con la evolución de las experiencias... y los del futuro como los que, enmarcados en los señalados anteriormente, van a caracterizar las finalidades generales del sistema educativo, y serán tenidos siempre como referentes.

Que la educación no es neutra en cuanto a valores, no significa que sea dogmática y cerrada, preparando al alumnado de manera fanática, impidiéndole desarrollar variabilidad en sus respuestas.

Es la dialéctica entre los principios elegidos por la comunidad educativa, y las consecuencias de su aplicación, la que deberá ser asumida por los y las enseñantes que, teniendo en cuenta su propia cuota de responsabilidad en el proceso habrán de darse cuenta de que de su elección en la forma de educar, el qué y el cuando, es optar por un tipo de sociedad. Algo que hacemos día a día.

1/3 Necesidad de la formación del profesorado

Resulta evidente que el carácter innovador de esta experiencia centrada en la toma de conciencia del profesorado, si se quiere que sea efectiva, debe ir acompañado de un proceso de formación y asesoramiento, que de forma paralela al desarrollo del proyecto, aporte la ayuda necesaria y subsane todas aquellas dudas que pudieran presentarse, aunque no haga falta ser un especialista en este tema para iniciar el proceso de cambio de una manera acertada, sobre todo si el trabajo se plantea de manera coordinada por el Claustro o un grupo de profesoras y profesores.

Por eso, y antes que nada, debemos aclarar en qué creemos que consistiría dicha formación básica para el profesorado, dónde y cómo tendría que realizarse. Desde luego, los diferentes conceptos que diversos autores nos apuntan, pueden disipar nuestras dudas y centrar nuestros objetivos, tanto sobre lo que deseamos que sea como sobre lo que no estamos de acuerdo en que se convierta el proceso de formación. Así citaríamos:

- Formación del profesorado: como educación de aquellos que van a ser profesores, lo que en este caso no sucede puesto que son profesoras y profesores en ejercicio.
- La formación del profesorado no es otra cosa que la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza, lo que implicaría el aprendizaje de determinadas tecnologías educativas no como recetas que se aplican directamente en cada situación, pero sí con estrategias que permitan solucionar problemas.
- La formación se entiende como un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades.
- La formación, entendida como proceso de desarrollo profesional, de carácter colectivo, tendente al perfeccionamiento de las capacidades.

Ante estos diferentes conceptos, asumimos la definición de autores como C. Marcelo que la caracterizan como “proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores –en formación o en ejercicio– se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional”, y en el que se destaca “la importancia de incidir en los elementos básicos del currículo formativo, que son conocimientos, destrezas y disposiciones” (1989; 28)

Por otra parte, se plantea la obviedad de que el profesorado inmerso en el proceso de formación, son personas adultas y, por tanto, a las actividades que se desarrollen será necesario aplicarles los denominados *principios del aprendizaje adulto*:

1. *Los adultos se motivan para aprender en la medida en que experimentan necesidades e intereses en que ese aprendizaje satisfará.*
2. *El aprendizaje de los adultos está orientado a la vida; por tanto, las unidades apropiadas para organizar el aprendizaje adulto son situaciones de la vida.*
3. *La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje adulto; por tanto el cuerpo metodológico de la educación del adulto es el análisis de la experiencia.*
4. *Los adultos tienen una profunda necesidad de ser autodirigidos; por tanto el rol del profesor consiste en implicarse en un proceso de indagación mutua.*
5. *Las diferencias individuales entre las personas crecen con la edad; por tanto, la educación de adultos debe tener en cuenta las diferencias en estilo, tiempo, lugar y ritmo de trabajo.*

A/ El Centro como unidad del cambio

La imposibilidad de resolver situaciones problemáticas de una manera aislada del entorno, el considerar a la escuela como una burbuja en el vacío, libre de influencias exteriores, aséptica ideológicamente y en la que conviven una serie de personas sin que la convivencia “afecte” a su trabajo y al rendimiento que se obtiene del mismo, es algo que hoy nos puede parecer casi como una obviedad.

Sin embargo llegar a concebir a la Escuela como un sistema, abierto, en relación permanente y continua con otros sistemas por medio de un intercambio constante de información (inputs) y realimentaciones (feedback), dentro de la sociedad en que está inmersa, no ha sido un camino fácil, ni los estudios que analizan esta situación datan de épocas lejanas, sino que esta es una manera de concebir la situación directamente ligada a la investigación tecnológica. El sistema escolar es por tanto interdependiente, como todo sistema que guarda relación con su entorno, influyendo y siendo influido por ellos.

Sin aplicar este paradigma, no pueden entenderse las modernas perspectivas de la formación del profesorado, puesto que hacen hincapié en el análisis de la realidad escolar, inmersa en un conjunto de relaciones interactivas, circulares y en las que está presente un currículum oculto, que desde este punto de partida se definiría como la Cultura de la Organización, del Centro en

este caso, y que está en relación directa con dos de las características básicas de cualquier organismo: la homeostasis y el cambio.

El equilibrio entre ambas tendencias es lo que mantiene en funcionamiento al sistema:

“La tensión entre estas dos tendencias no debe verse como la lucha entre el cambio y el inmovilismo –el no cambio–, sino más bien como entre el cambio en profundidad y el cambio meramente adaptativo. Los movimientos para mantener el equilibrio pueden tener la apariencia de verdaderos cambios –en realidad implican la modificación de conductas, actitudes o pautas de funcionamiento– pero, en realidad, se trata de reajustes del sistema, precisamente para evitar que el cambio sustancial, profundo, tenga lugar” (Coronel, López y Sánchez, 1994: 186).

La complejidad y multiplicidad de las relaciones en estos sistemas, en los que todas sus partes están interconectadas, hacen que haya que estar alertas ante los cambios parciales que pueden producirse, o no, y aquellos que previstos o no, se produzcan.

Los cambios no deseados o impuestos, pueden perturbar la vida del sistema. Es la propia organización la que debe demandarlos

Además, siendo conscientes de que, como comenta Angulo, *“la pretensión de imponer nuevas ideas y creencias sin la previsión de los significados contextuales y situaciones en que los sujetos habrán de utilizarlas, suele degenerar en lo que se denomina innovación sin cambio”* (1994; 360). Por tanto cuando se habla de cambio e innovación habrá que hacer referencia tanto a los contenidos simbólicos de la misma como a los elementos instrumentales en los que se apoya: *“nuevas estrategias para la relación educativa, ciertos contenidos culturales que se sitúan en un lugar preferente y, normalmente en detrimento de otros, que hasta ese momento habían gozado de cierta superioridad, distintos modos de organizar los espacios y tiempos escolares etc.”* (pág. 361). Teniendo en cuenta, además, que como la experiencia nos advierte, las innovaciones educativas no se desarrollan en el vacío sino en unos centros escolares en los que existe una cierta “cultura” que, se verá afectada por el desarrollo de los procesos del cambio.

B/ Formación en centros.

Como modelo organizativo y teórico al que adaptar la formación del profesorado para ésta y otras innovaciones que afectarían en buena medida las rutinas de los Centros. Su pretensión es la realización de actuaciones muy ligadas a la actividad docente diaria y por lo tanto tendentes a la resolución de los problemas que conlleva la intervención docente, a la elaboración, presentación y difusión de materiales de apoyo, así como al análisis y desarrollo de aspectos curriculares concretos.

Su realización ha de ser local o comarcal y debe provenir de la propia reflexión y análisis de necesidades de los Centros escolares. Su modalidad de formación es el grupo de trabajo, acompañado si es necesario de otras estrategias de formación de corta duración. La vida de estas actividades estaría condicionada a las exigencias que se planteen en el propio grupo y podrá contar con asesoramiento para su coordinación. Debe buscar la participación del profesorado desde su propio equipo docente de centro, bien a través de la participación de todo el Claustro, bien a través de grupos de profesores de un mismo Departamento, un mismo nivel, o internivelar.

Puede considerarse como el modelo de formación de un profesor o profesora en el que las actividades de formación deben plantearse de forma permanente a lo largo de la vida profesional del mismo.

Se basa en la experiencia de trabajo ya realizada por algunos Centros de Profesorado de Andalucía, en torno a una idea base: la colaboración como paradigma educativo, y se desarrollaría en torno a unas ideas generadoras fácilmente aplicables a la vida de los centros, descritas por Escudero (1992), y que serían:

- A/ "Aceptación de la idea de la Escuela como foco de acción –reflexión–acción, como unidad básica de cambio y como espacio privilegiado para la formación continuada del profesorado", no sólo priorizando el valor de la escuela como "contexto" de la innovación, sino que sea "objeto y sujeto del cambio".
- B/ "Atención especial al carácter cultural de la escuela como organización".
- C/ "Insistencia en un cambio de los valores y normas que frecuentemente caracterizan la cultura escolar", pero fomentando los que priman los aspectos de colaboración e interdependencia del profesorado
- D/ La colaboración y la colegialidad no son meras técnicas sino "una apuesta ideológica decidida por un nuevo modo de interpretar las relaciones entre escuela y sociedad, la organización educativa en su conjunto, y las prácticas y relaciones institucionales a través de las que ocurren los procesos del currículum, la enseñanza, el aprendizaje, etc".
- E/ La colaboración y las decisiones colegiadas son más bien "un trayecto y un punto utópicos al que llegar a través de procesos organizativos de autorrevisión, planificación y desarrollo colaborativo y autoevaluación".
- F/ "Énfasis en el reconocimiento de que los recursos humanos de la organización, constituyen el elemento más decisivo para su renovación y mejora"
- G/ "Una nueva definición del liderazgo instructivo, caracterizado más como una función general de apoyo al desarrollo de la escuela y del profesorado, que como una de dirección y control de la organización al estilo tradicional".

La Formación en Centros es, quizás, como nos aclara Escudero, una de las propuestas de perfeccionamiento del profesorado que ha empezado a funcionar más recientemente en nuestro país. Como suele suceder con tantos y tantos temas educativos que empiezan a circular por nuestro discurso pedagógico, expectativas, significados y hasta reivindicaciones, ya se ha convertido en un contenido emblemático, quizás es un eslogan, acaso en una simbología de trazos inciertos y borrosos y, ciertamente, en una propuesta elástica que cada cual puede estirar según su particular gusto y conveniencia. Algunas de las personas que pensamos y procuramos trabajar de una determinada manera bajo la idea de la formación en centros, perseguimos una opción educativa por la democratización, relevancia, y significación de la formación del profesorado; estamos por el reconocimiento, valoración y potencia de sus funciones, responsabilidades y poder; por un modo de concebir y hacer escuela pública, y por mayores cotas reales de protagonismo y responsabilidad del profesorado y la comunidad escolar en el desarrollo y control democrático del currículum. Creemos que puede ser utilizada e instrumentada de diversas formas, pero, pese a eso, nos parece que es plenamente asumible, e incluso exigible, por opciones de progreso social, escolar y educativo.

La formación en centros, pues, no tiene por qué ser pensada necesariamente como una tecnología o sistema de gestión escolar de última hora, aunque ciertamente comporta una serie de opciones, decisiones y concreciones prácticas en materia de perfeccionamiento y en el gobierno de los centros. Bien entendida, la formación en centros representa uno de los exponentes más claros de un amplio movimiento de revisión y cuestionamiento de los contenidos de la formación al uso, de sus objetivos, metodologías y resultados. Supone, asimismo, una vía de exploración y cuestionamiento sobre la definición y el control social del perfeccionamiento, sobre quién asume el poder de determinar en qué deben formarse los profesores, cuándo, por qué y para qué.

Nuestro modelo apuesta por una formación centrada en la práctica, potenciadora de la reflexión y la crítica pedagógica, realizada cooperativamente entre los profesores de un mismo centro, y catalizadora del encuentro necesario entre teoría y práctica; entre formación, desarrollo, y mejora del curriculum escolar.

Persigue, de este modo, echar un granito de arena a la reconstrucción, en los centros, de una cultura de mayores grados de colaboración pedagógica que los que suelen ser habituales, pues asumimos que de este modo cada centro puede tomar en sus manos la responsabilidad que le compete para esforzarse en pensar, fundamentar, planificar y desarrollar una educación más coordinada, mejor articulada, más participativa y democrática.

Somos conscientes de que la formación en centros representa en sí misma una innovación, cuya cultura y modos de hacer dista considerablemente de la cultura y modos de hacer dominantes en la profesión, y también en sus estructuras, regulaciones y circunstancias políticas y administrativas.

Sabemos que la colaboración profesional, aunque valiosa, es difícil por muchas razones, y que pese a ser necesaria para la innovación, no es suficiente. La colaboración puede ser externa, impuesta, superficial, y poco más lejos puede llegar, si por los circuitos de trabajo conjunto no circular contenido, temas, cuestiones y propuestas pedagógicas relevantes y bien fundamentadas.

La formación en centros requiere una dosis considerable de liderazgo educativo, no gerencial, dentro y fuera de los centros, y al tiempo va buscando desarrollarlo. Esto, como puede suponerse, es particularmente difícil y más en nuestro contexto. No por ello, sin embargo, debe dejar de ser perseguido. Es más, está quizá representa una de las vías privilegiadas para su realización en la práctica cotidiana.

“En todo caso, hoy por hoy, hacer formación en centros en nuestro país significa aceptar la dialéctica de reivindicar condiciones y estructuras favorables, y, al tiempo, no renunciar a cuestionar lo existente con una práctica de conquista crítica y consciente de nuevos espacios, responsabilidades y prácticas que puedan hacer de la formación algo valioso, colectivo, útil y estrechamente relacionado con la mejora cotidiana de la educación en los centros y aulas”. (Escudero, Cuadernos de Pedagogía, 575).

En resumen, pensamos que la Formación en Centros es la fórmula adecuada para la formación en Coeducación puesto que sus actuaciones:

- Van encaminadas a la solución de problemas reales
- Son abiertas y flexibles para propiciar un cambio en profundidad de todos los sectores que inciden en la Comunidad escolar
- Están conectadas con la labor inmediata que se realiza en la escuela
- Son coordinadas por el Equipo Técnico Pedagógico de cada Centro, en colaboración con el equipo docente
- Potencian la investigación-acción en el propio aula
- Favorecen de la integración de todas las capacidades y necesidades individuales.

Se entiende, además, que este proceso debe entrañar la intervención conjunta y coordinada de los distintos programas y equipos que inciden, directa o indirectamente en el Centro: Inspección, Asesoramiento, Equipos de Apoyo Externo, Departamentos de Orientación, etc.

En este proyecto de transformación, la reflexión sobre la propia práctica, sobre los propios esquemas de pensamiento, sobre los valores conscientes e inconscientes, ocupan un papel muy importante, así las actividades de formación diseñadas deberían potenciar esta capacidad de reflexión, entendiéndola caracterizada por diversos factores que la definirían como un proceso complejo:

1. No es puro pensamiento, sino se refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas actuales.
2. No es individualista, sino que presupone y prefigura relaciones sociales
3. No es independiente de los valores ni neutral; expresa y sirve a los intereses humanos, políticos, culturales y sociales, particularmente aceptados como válidos
4. No es indiferente ni pasiva ante el orden social, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
5. Es una práctica que expresaría nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

Es por esto que los procesos de formación en Coeducación han de desarrollar en el profesorado que los recibe disposiciones para analizar el contexto social que rodea su práctica educativa, así como deberán incluirse en los contenidos a desarrollar los referidos al poder, la transmisión de los estereotipos, el desarrollo de los conceptos atribuidos al género y la reproducción cultural y escolar de los mismos...

Cuando el profesorado adopta una actitud reflexiva ante su propia enseñanza, se implica en procesos de cuestionamiento de aspectos de la enseñanza generalmente asumidos como válidos. Por tanto una de las funciones de la formación del profesorado será transformar las concepciones previas del profesorado en formación acerca de la enseñanza, la gestión de clase, la autoridad, el contexto educativo etc.

Adaptando estos conceptos a la formación en Coeducación, el esquema que liga el campo problemático con el poco problemático sería:

2

¿CÓMO ABORDAR
EL TRABAJO?

2 ¿CÓMO ABORDAR EL TRABAJO?

Resulta obvio, tras lo expuesto anteriormente, la necesidad de enfrentarse al trabajo de diseño de actividades ligadas a las actuaciones docentes diarias, tales como las referidas a líneas de intervención, elaboración de materiales curriculares concretos, etc., todo ello partiendo de la demanda de los Centros, como fruto de la reflexión y del análisis de su situación. El proceso de sensibilización inicial, comenzaría con el análisis de las condiciones de cada Centro, para continuar con una serie de actuaciones que vamos a procurar secuenciar según el nivel de implicación personal-escolar que se demande.

Se partiría de la base de la normativa vigente, a través del Proyecto de Centro, que es definido como “el instrumento básico que define la identidad de cada Centro, partiendo del análisis y la reflexión sobre las necesidades y características de su entorno y programando de manera coherente las diversas actuaciones adecuadas para conseguir las finalidades que se hayan propuesto”

El proceso de sensibilización-formación necesario, estaría encaminado a promover y ayudar al profesorado en la realización de Proyectos de Centros, dónde el ámbito de la Coeducación sea una de las Prioridades Básicas en la organización de contenidos. La idea central es que si se consiguen estos Proyectos impregnados de la filosofía de la Coeducación, en la línea de la Educación en Valores que se propugna desde el nuevo sistema educativo, este sería uno de los mejores caminos para conseguir superar los sesgos sexistas que aun pueden subyacer en la práctica docente y en la vida cotidiana general.

2/1 Objetivos del Proyecto

Los Objetivos que nos marcaríamos para este Proceso de Sensibilización serían:

- 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 en las Finalidades Educativas, para continuar con el resto de los Documentos que conforman un Proyecto de Centro.

¿Por qué las finalidades Educativas en primer lugar?

Porque marcan unas líneas consensuadas por toda la Comunidad Educativa, –no sólo docente–, en la que tienen cabida los intereses y cualidades que se demandan de la realidad social en que la escuela debe estar inmersa. Esta es la manera de empezar a asumir que somos sistemas abiertos al exterior y hacer consciente hasta qué punto ese *exterior* nos influye y conforma.

Deben marcar a su vez, los valores que hemos denominado anteriormente *de futuro*, aquellos que creemos que deben regir de manera constante la marcha del centro, porque de hecho deben orientar el resto de las actuaciones hacia su cumplimiento.

En el caso de la Coeducación, ¿Dónde encontramos las referencias legales primarias que pueden orientarnos para elaborar unas Finalidades Educativas coherentes con los valores de Igualdad, Justicia y Solidaridad?.

Textos legales que los sustentan

- * CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA: Art 14, Art 9.2
- * ESTATUTO DE AUTONOMÍA DE ANDALUCÍA: Art. 12.2
- * LOGSE: Preámbulo Artículos 1 al 2
- * Decreto sobre Derechos y Deberes de los alumnos. (85/99 de 6 de Abril, BOJA de 24 de Abril)
- * Decretos de enseñanzas para Educación Infantil, Primaria Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Andalucía (105/92,106/92, 107/92 y 126/94)

Estas Leyes y Decretos, como ya hemos indicado, nos marcarán los valores de Futuro, los Objetivos Generales de actuación que deberemos actualizar y contextualizar a las necesidades de nuestros Centros, por lo que como es lógico suponer, no deberían tomarse al pie de la letra sino adaptarse a la realidad de cada escuela.

Y, para orientarnos sobre las características de nuestros Centros, ofrecemos una serie de pautas de observación del Sexismo que, aplicadas en nuestros ámbitos de actuación, pueden darnos una idea de cuáles serían los elementos a corregir o potenciar de nuestro trabajo docente.

2/2 Indicadores para el análisis del Centro

Internos

1. Uso de los recursos materiales, diferenciando entre el que hacen chicas y chicos .

- aulas
- espacios comunes: recreos, pistas, etc.

¡OJO!

Diferentes estudios han demostrado que el uso de los espacios es uno de los elementos en los que se aprecian más las dificultades en el respeto a los derechos ajenos. La desigual distribución es tan evidente que solo nos hará falta asomarnos a las ventanas y mirar quiénes ocupan el centro del espacio disponible y quiénes los bordes.

- Grado de uso de equipamientos: deportivos, laboratorios, informática, biblioteca, música...

2. *Recursos humanos del Centro, distinguiendo entre perfil del profesorado, del alumnado y de madres y padres.*

2.a. En el estudio del profesorado, distinguimos:

- Composición del Claustro, tanto por ciento de hombres y de mujeres.
- Distribución por niveles y/o materias.
- Distribución de cargos de responsabilidad.

¡OJO!

Estos datos nos permitirán detectar si el número de profesoras es mayor en los niveles más bajos o menor en cierto tipo de materias; así como la representatividad de las mismas en los equipos de decisión del Centro.

- Número de profesoras y profesores participantes durante el curso anterior en actividades de Formación, y tipo de actividad.

Dato que permitirá conocer el grado de interés en la formación continuada y la forma en que prioritariamente se ha realizado.

También, si la proporción entre el número de profesoras y profesores es muy diferente, analizar las causas nos puede acercar a la existencia o no del problema de la doble-triple jornada de las profesoras.

- Número y sexo del profesorado interesado en Coeducación.

Dato fundamental a la hora de plantear cuestiones relacionadas con la misma, ya que el trabajo es mucho más eficaz si parte de un colectivo.

2.b. Los datos a destacar en el perfil del alumnado, serían

- Número y porcentajes de alumnos y alumnas por nivel.
- Índice de resultados escolares por sexos
- Índice de absentismo escolar, por sexos, estudio de las causas.
- Proporción de alumnas representantes en Consejo Escolar y asociaciones del Alumnado.

¡OJO!

La participación en las actividades que podemos considerar de carácter público de los centros, es otro de los indicadores más claros para demostrarnos si realmente estamos educando y preparando a nuestro alumnado sin dejarnos influir por los estereotipos que ligan a los chicos a unos comportamientos más activos en ciertos campos. El grado de implicación de las chicas nos reafirmará o nos indicará si debemos replantear nuestras actuaciones.

Externos

Son fundamentales a la hora del análisis de la realidad en un sistema. Por obvio, resulta casi redundante recordar que no se ocasionan los mismos problemas diarios en zonas rurales que urbanas, en zonas deprimidas que en las que no existe el paro, en aquellas donde el nivel socio cultural de las familias es más elevado que en las que apenas se conocen los derechos y deberes propios. Por ello no pretendemos aportar un índice exhaustivo, pero sí reseñar algunos aspectos en los que los comportamientos relacionados con el sexismo puedan ser evidentes, o bien resaltar las ventajas y/o carencias.

Datos a tener en cuenta sobre padres y madres:

- Situación socio-económica de la zona.
 - nivel de paro (por sexo)
 - tipo de trabajo generalizado
 - niveles de ingresos
 - niveles de instrucción
- Tipo de familias.
- Niveles de colaboración general.
- Grado de colaboración/implicación con Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS).

Datos sobre los recursos externos al Centro

1. No institucionales:

- Recursos culturales de la zona: (Utilización por sexos) deportivos, de ocio, juveniles...
- Asociaciones de vecinas y vecinos.
- Grado de participación de las mujeres: ¿Existen vocalías de la mujer?
- Tipo de actividades que se organizan.

Importante para conocer el peso real de las mujeres en las organizaciones de la zona, o en su defecto, cómo a pesar de las posibles apariencias de modernidad el modelo de convivencia familiar que se transmite al alumnado –y los valores que lleva aparejado–, pueden demandar actuaciones concretas con las familias.

2. Institucionales

- Ayuntamiento:
 - Organismos específicos para la promoción de la Mujer.
 - Planes de las Concejalías de Cultura y Educación.
 - Existencia de Planes específicos sobre la Igualdad.

- Centros Asesores de la Mujer.
- Inspección de zona.
Atención/seguimiento de los aspectos del currículum relacionados con la educación en valores y la Coeducación.
- Equipos de Orientación de Zona.
- CEPs: existencia de personas encargada del apoyo y la difusión del Programa.

El análisis de Género de cada uno de estos datos, nos permitirá descubrir, comparativamente la situación de discriminación más o menos arraigada o implícita en el funcionamiento del Centro y/o en su entorno inmediato y, nos dará argumentos en los que basar la necesidad de formular las finalidades educativas que contemple su corrección.

No obstante habrá que insistir en la importancia real de este apartado, en la necesidad de que se programen y trabajen de forma continuada y secuenciada, en todas las áreas, y no dentro de alguna específica los contenidos, las actividades, las metodologías coeducativas, puesto que se trata de uno de los ámbitos más influyente en el desarrollo de la convivencia en los Centros, en el análisis de las relaciones de socialización tanto del profesorado como del alumnado, y nos va a permitir poner de manifiesto la doble moral social. Es por esto, que, en algunos casos, tendremos que plantear lo que se ha dado en denominar, ACCIÓN POSITIVA, entendiéndola como un proceso temporal según el cual se favorecen determinadas actuaciones encaminadas a corregir ciertos desequilibrios sociales o personales. Esta posición, que se asume perfectamente cuando se trata de compensar algún tipo de dificultad física y psíquica, o alguna marginación, sin embargo presenta más dificultades para ser aceptada si se trata de corregir carencias en cuanto al desarrollo del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

2/3 Pautas para la sensibilización y formación del profesorado

Es cierto que se ha de partir del consenso sobre unos supuestos básicos que, como ejes centrales en el desarrollo de los contenidos específicos de cada área, nos permitan conservar la unidad manteniendo los diversos enfoques, tanto personales como disciplinares.

Así, los puntos sobre los que os proponemos bien para iniciar el debate, pero sobre todo para mantenerlos como objetivos o guía del proceso de sensibilización con el resto del equipo docente, y sobre los que, una vez llegado el acuerdo, permanecerían como “principios básicos de acción”, serían:

- Existencia real de la discriminación hacia las mujeres en esta sociedad.
- Hacer uso, en los casos en que sea necesario, de las “acciones positivas” encaminadas a la corrección de las situaciones discriminatorias apreciadas en el Centro.
- Pretender la igualdad como un medio, no como fin en sí misma. La meta no es sólo conseguir ser iguales realmente, sino la superación de los estereotipos sexistas vigentes en la actualidad, tanto en chicas como en chicos.

El proceso completo podría sintetizarse así:

FASE I: SENSIBILIZACIÓN

ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO		
<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito Geográfico del Centro • Ámbito Sociocultural del Centro • Ámbito Económico del Centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios del Centro • Organización del Centro • Distribución del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Del profesorado • Del alumnado • De Padres/Madres
PRIORIZAR UNIDADES DE INTERVENCIÓN		

UNIDADES DE INTERVENCIÓN		
Revisión del PC aplicando el análisis de género.	Curso de Formación del profesorado en Coeducación	Formación de dinámica de grupo: Trabajo en equipo
DETECCIÓN DEL SEXISMO		

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN COEDUCACIÓN Y DETECCIÓN DEL SEXISMO		
<p>Autoreflexión sobre los esquemas mentales: ¿Cómo se transmite el sexismo? Habitación, juguetes, colores, ropa, lenguaje, frases, mitos, etc. Modelo a imitar Lectura, cine, TV, etc.</p>	<p>Autoreflexión sobre la persona ideal –¿Qué proyecto de persona tenemos asumido? • Valores • Estereotipos • Roles • Prejuicios, tabúes, mitos • Expectativas: Persona ideal • Proyecto nuevo de persona</p>	<p>Autoreflexión sobre cómo trabajamos en grupo. • Trabajo en equipo • Técnica del diamante • Técnica “Bola de nieve”</p>
PROFESORADO SENSIBILIZADO EN COEDUCACIÓN		

REVISIÓN O REELABORACIÓN DEL PC		
<ul style="list-style-type: none"> • Finalidades: Perfil de persona, Modelo educativo • Proyecto Curricular de Centro: Revisar qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar • ROF: La participación, convivencia, gestión y gobierno de los Centros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de formación del profesorado del Centro: Elaboración de un programa de formación paralelo o simultáneo a la revisión del PC que ayude a la reelaboración de éste y/o Plan de formación del profesorado en la reforma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los canales de información y comunicación: Reglas básicas de la información Órganos o personas responsables de la coordinación y gestión de la comunicación y medios y recursos para la organización y transmisión de la información.
PROYECTO DE CENTRO COEDUCATIVO		

FASE II: INVESTIGACIÓN-PROFUNDIZACIÓN

PUESTA EN PRÁCTICA
<p>Poner en práctica el PC y las estrategias del equipo. Revisión y evaluación continua de los resultados por el equipo y agente externo.</p>
MEMORIA Y CONCLUSIONES

Posibles Actuaciones:

Fase I: SENSIBILIZACIÓN

Análisis y diagnóstico

En la fase de sensibilización pretendemos concienciar al profesorado de que existe sexismo en los Centros y para ello vamos a comenzar analizando el PC en su totalidad:

- Revisaremos el lenguaje, si se ha tenido en cuenta en sus descripciones y datos los dos sexos y si hay reparto de responsabilidades, distribución del profesorado y espacios teniendo en cuenta un reparto por sexo equitativo.
- ¿En la elaboración del PC hemos tenido en cuenta el principio de igualdad? Si no hemos utilizado este principio estamos utilizando la omisión que es el refuerzo de lo establecido o somos conscientes y queremos seguir reforzando y transmitiendo los principios andro-céntricos.

Paralelamente se pasaran cuestionarios de detección de sexismo al profesorado, alumnado y familia.

Con todos estos datos se realizará un primer diagnóstico y se priorizarán las unidades a intervenir.

Actividades más usuales: Cuestionarios.

Unidades de intervención

Se intervendrá a tres niveles y en el orden descrito: Formación del profesorado en Coeducación y dinámica de grupo para que capacite al claustro a trabajar en equipo y en último lugar con estos conocimientos básicos se revisa o elabora el Proyecto de Centro. La experiencia nos ha demostrado que estas son las tres unidades en las que hay que intervenir antes de aplicar la Coeducación en un Centro: Tener un proyecto coeducativo aceptado y elaborado por todo el equipo, que el profesorado esté formado en el tema y que trabaje en equipo.

Al finalizar estas intervenciones tendremos un proyecto coeducativo y un profesorado sensibilizado en valores.

Actividades de sensibilización

- I. *¿Cómo se transmite el sexismo?*
– *Actividades de observación del exterior/introspección*
- II. *¿Qué proyecto de persona tenemos asumido?*
– *Actividades de introspección*
- III. *Proyecto nuevo de persona*
– *Actividades de reflexión/acción*
- IV. *Aprendemos a trabajar en equipo*
– *Actividades de reflexión/acción*

Fase II: PROFUNDIZACIÓN

Puesta en marcha del PC

Durante este curso segundo, se aplicará el PC manteniendo reuniones periódicas con la asesora o asesor técnico para evaluar y revisar y detectar las necesidades que vayan surgiendo con la puesta en práctica.

Estas reuniones tendrán, también, la función de profundizar en la aplicación del análisis de Género.

Cuando acabe este curso se pretende que el PC y el Profesorado estén: el PC terminado y el Profesorado dispuesto a seguir solo, aunque tendrá apoyo y asesoramiento siempre que lo necesiten.

Actividades de acción/evaluación

Actividades de profundización en teoría, metodología y actividades.

Evaluación continua y final.

Consecución de hábitos de trabajo en equipo

2/4 Pautas para una evaluación

A la vez, o después que se desarrolle el proceso de sensibilización/formación en el Centro, se hace imprescindible comenzar a evaluar el Proyecto de Centro existente en el mismo, de manera que nos conduzca hacia la reelaboración de aquellos aspectos que lo necesiten desde el punto de vista de la Coeducación.

Para ello, además de haber realizado ya previamente el análisis del contexto interno y externo, como hemos indicado, nos haría falta valorar:

1. Incorporación de la Coeducación en los P.C.C.
 - Finalidades Educativas
 - Objetivos Generales de Etapa
 - Objetivos Generales de Área
2. La Incidencia de la Coeducación en el Proyecto de Centro:
 - Valoración de actitudes sexistas
 - Análisis de las Unidades Didácticas

Una vez planificado, se necesitaría conocer la incidencia real del trabajo que vaya realizándose, sobre los comportamientos y actitudes, además de los aspectos referidos a:

- Valoración del trabajo por todos los miembros de la Comunidad educativa
- Expectativas de continuidad
- Evolución del grado de sexismo detectado anteriormente

Para todo este proceso, hemos intentado elaborar una serie de instrumentos, que nos permitan una aproximación real a todo el proceso, y nos proporcionen una valoración general de carácter formativo, o sea orientada hacia el perfeccionamiento del esfuerzo y a la valoración del trabajo en lo que a influencia sobre los grupos implicados, se refiere.

Somos conscientes de que plantear unos objetivos ambiciosos a corto plazo, en un tema tan difícil como éste, sólo acarrearía frustración, puesto que es un trabajo que requerirá el esfuerzo continuado de varias generaciones para alcanzar unos niveles mínimos de satisfacción. Aún así, hay que empezar, y aunque encontremos dificultades en el camino, una vez que se comienza a andar, el progreso se nos demuestra imparable.

Instrumentos de evaluación

- I) Para el análisis del contexto: Documento nº 1.
- II) Para detectar el grado de sexismo en la Comunidad Educativa:
 - Documento nº 2: Padres y Madres
 - Documento nº 3: Profesorado, cuestionarios nº3a y 3b.
 - Documento nº 4: Alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria
 - Documento nº 5: Alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria
 - Documento nº 6: Alumnado de Tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- III) Para evaluar el desarrollo y la implementación del proceso
 - Documento nº 7: Evaluación del Proceso
 - Documento nº 8: Valoración de la formación
 - Documento nº 9: Análisis de la Coeducación en el Proyecto

Documento nº 1: Análisis del contexto: Pautas de Observación

Indicadores internos	
– Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas • Espacios comunes: recreos, pistas • Grado de uso de los equipamientos: <ul style="list-style-type: none"> Deportivos Laboratorios Informática Bibliotecas Música Teatro
– Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado: <ul style="list-style-type: none"> Composición del Claustro Distribución por niveles y materias Distribución de cargos de responsabilidad Número de profesoras y profesores participantes en actividades de formación Número y sexo del profesorado interesado en la Coeducación Departamento de Orientación: funcionamiento y componentes • Alumnado <ul style="list-style-type: none"> Número y porcentaje de chicas y chicos por nivel Índices de resultados escolares por sexos Índice, por sexos, de absentismo escolar y causas. Proporción de alumnas en cargos de representación: en Consejo Escolar, Asociaciones del alumnado, aulas...
Indicadores Externos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Madres y Padres: <ul style="list-style-type: none"> Situación socioeconómica de la zona <ul style="list-style-type: none"> – Nivel de paro (por sexos) – Tipo de trabajo generalizado – Niveles de ingresos – Niveles de instrucción Tipo de familias Niveles de colaboración general Grado de colaboración /implicación en APAS
Recursos externos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No Institucionales</i> <ul style="list-style-type: none"> Culturales Deportivos De ocio Juveniles ¡OJO! Uso por sexos Asociaciones de vecinas y vecinos Grado de participación de las mujeres Tipo de actividades que se organizan • <i>Institucionales</i> <ul style="list-style-type: none"> – Municipales: <ul style="list-style-type: none"> ¿Organismos específicos para la promoción de la mujer? Planes de las Concejalías de Cultura y Educación Centros Asesores de la Mujer – Educativos: <ul style="list-style-type: none"> Inspección de Zona: Atención /seguimiento de los aspectos curriculares relacionados con la E. En valores y la Coeducación. ¿Equipos de Orientación de zona? Centros del Profesorado: Asesorías de A. Transversales

Documento Nº 2: Cuestionario para Madres/Padres

Nota:

- La encuesta se pasará a todos los padres y las madres del alumnado del Centro. Para cada familia irán dos ejemplares, uno para que lo rellene el padre y otro para la madre. Con ella pretendemos recoger una serie de datos de la opinión de la Comunidad Educativa sobre la Coeducación.
- Se les garantizará el más absoluto anonimato, por lo que una vez rellenas las encuestas, se les pedirá que las depositen en los lugares previamente habilitados para ello.
- Los datos de las encuestas de los padres y las madres se analizarán por separado.

El Presente cuestionario responde al modelo realizado por el C.P. José Antonio Valenzuela, de La Victoria

*C.P. José Antonio Valenzuela
La Victoria.*

La encuesta que presentamos se va a pasar a todos los padres y las madres de nuestros alumnos y alumnas. Para cada familia irán dos ejemplares, uno para que lo rellene el padre y otro para la madre. Con ella pretendemos recoger una serie de datos de la opinión de la Comunidad Educativa sobre la Coeducación. Queremos garantizarles el más absoluto anonimato, por lo que una vez rellenas se depositarán en los lugares habilitados para ello.

Gracias.

Encuesta a rellenar por LA MADRE o EL PADRE
(Rodee con un círculo la respuesta correcta)

1. ¿Trabaja fuera de casa?

SI NO

2. ¿Su pareja trabaja fuera de casa?

SI NO

3. ¿Cree que hoy día la mujer tiene los mismos derechos que el hombre?

IGUALES MAS MENOS

4. ¿Es frecuente que en su casa su hijo/a oiga expresiones parecidas a esta? “Las niñas no hacen eso porque son cosas de niños” o al contrario.

SI NO

5. ¿Le riñe a su hija/o cuando hace cosas que Vd. cree que son propias del otro sexo?

SI NO

6. ¿Cree que a la hora de asistir a los mismo lugares con los amigos/as, tienen la misma libertad los hijos que las hijas?

SI NO

7 ¿Cree que hoy día la mujer puede acceder a cualquier puesto de trabajo?

SI NO

8. ¿Existen aún profesiones que son de la parcela exclusiva del hombre o de la mujer?

SI NO

9. ¿Valora Vd. el trabajo doméstico como un trabajo más?

SI NO

10. ¿Fomenta en su hijo actitudes de colaboración en las tareas domésticas?

SI NO

¿Y en su hija?

SI NO

11. De las siguientes tareas señale con una X quién las realiza:

	Padre	Madre	Ambos
Hacer arreglos en la casa			
Conducir			
Barrer			
Llevar el coche al taller			
Planchar			
Leer			
Ayudar a los hijos/as con las tareas			
Cocinar			
Ir a la compra			
Lavar			
Llevar a los hijos/as al médico/a			
Comprar la ropa de los hijos/as			
Jugar con los hijos/as			
Dar el biberón			
Cambiar los pañales			
Llevar a los hijos/as al colegio			
Asistir a reuniones con maestros/as			

12. ¿Quién cree que tiene más libertad de horarios?

LOS HIJOS

LAS HIJAS

AMBOS IGUAL

13. ¿Cree que el hombre está menos capacitado que la mujer para los trabajos domésticos?

SI NO

14. Cuando compra juguetes a su hijo/a ¿piensa y elige aquellos que cree que son propios de su sexo?

SI NO

15. ¿Considera frecuente que los padres y las madres recriminen a los hijos/as por las siguientes acciones? (Ponga una X)

	SI	NO
Jugar los niños con muñecas		
Jugar las niñas con camiones, coches, etc.		
Jugar las niñas al fútbol		
Coser los niños		

16. Valore como frecuente o poco frecuente lo siguiente: (Ponga una X)

	FRECIENTE	NO FRECUENTE
Los niños no lloran, eso lo hacen las mujeres		
Los niños no juegan con muñecas		
Las niñas no dicen palabras feas		
Los niños no friegan, ni barren		
Las niñas no juegan con juguetes de niños		
Los niños tienen que ser valientes		

17. ¿Cree que los padres y las madres consideran maduros a los hijos antes que a las hijas?

SI NO

18. ¿Cree que el hombre en general comparte con la mujer el trabajo doméstico y los problemas derivados de la educación de los hijos/as?

SI NO

19. De las siguientes expresiones señale con una X cuáles son utilizadas frecuentemente por los medios de comunicación (radio, TV, prensa, etc.)

- La mujer amante del hogar
- El hombre ocupando un importante puesto de trabajo
- La mujer haciendo la compra
- El hombre viendo un partido de fútbol
- La mujer comentando con las amigas el detergente usado en la colada
- El hombre en el bar tomando unas copas

20. ¿Es frecuente que en su familia se reproduzcan las siguientes imágenes? (Ponga una X)

	SI	NO
La madre arreglando la saca, el padre sentado en el sillón		
El padre en el bar con los amigos, la madre en casa con los hijos/as		
El padre dando el biberón, la madre en la peluquería		
La madre planchando, el padre leyendo el periódico		
El padre tramitando papeles		
El padre conduciendo, la madre descansando		

21. ¿A qué daría más importancia? (Señale con una X)

- que su hija adolescente mantuviera relaciones sexuales
- que su hijo adolescente mantuviera relaciones sexuales
- la misma importancia en ambos casos

22. ¿Surgen en su casa temas sobre sexualidad?

SI

NO

23. En caso de que surjan, ¿con quién lo habla su HIJA?

PADRE

MADRE

AMBOS

¿Y su HIJO?:

PADRE

MADRE

AMBOS

Documento 3 a: Actitudes del Profesorado

Rodear con un círculo el nº que más se adapte a su forma de pensar en cada afirmación, según esta escala:

1. TOTALMENTE EN DESACUERDO
2. EN DESACUERDO
3. INDECISIÓN
4. DE ACUERDO
5. TOTALMENTE DE ACUERDO

1. La discriminación sexista es de origen genético	1 2 3 4 5
2. Las características biológicas de cada uno de los sexos no son determinantes discriminatorias	1 2 3 4 5
3. La conquista de los espacios públicos es únicamente tarea de mujeres	1 2 3 4 5
4. Los hombres han sido más productores que las mujeres	1 2 3 4 5
5. Las mujeres no han producido nunca	1 2 3 4 5
6. Mujer y responsabilidad son conceptos antagónicos	1 2 3 4 5
7. Los hombres no desarrollan valores femeninos por miedo a la pérdida de su identificación sexual	1 2 3 4 5
8. Si tuviera una hija le recomendaría que no trabajase con coches	1 2 3 4 5
9. Me siento enojada/o con las mujeres que se quejan de que la sociedad es injusta con ellas	1 2 3 4 5
10. Nuestra sociedad pone demasiado énfasis en la belleza de las mujeres	1 2 3 4 5
11. La mayoría de las mujeres se inscriben en asociaciones tan sólo por divertirse	1 2 3 4 5
12. Me molesta cuando un hombre se interesa por una mujer sólo si ella es bonita	1 2 3 4 5
13. Me molesta que una mujer le diga a un hombre lo que tiene que hacer	1 2 3 4 5
14. La maternidad es una de las mejores formas de realización de la mujer	1 2 3 4 5
15. Los hombres reaccionan por naturaleza con más decisión que las mujeres	1 2 3 4 5
16. Las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres	1 2 3 4 5
17. Las mujeres no deberían ser tan activas sexualmente como los hombres antes del matrimonio	1 2 3 4 5
18. La culpa de la desigualdad o la discriminación la tienen actualmente las propias mujeres	1 2 3 4 5
19. Me molestan las mujeres con aspecto o atuendos masculinos	1 2 3 4 5
20. Los hombres pueden ser tan sensibles, afectivos y ordenados como las mujeres	1 2 3 4 5

21. Un hombre está perfectamente capacitado para responsabilizarse del trabajo doméstico	1 2 3 4 5
22. Una mujer no debería aceptar un trabajo si hay un cabeza de familia que lo necesita	1 2 3 4 5
23. Me resulta molesto dirigirme a una mujer como “señora de”	1 2 3 4 5
24. Me gustan las mujeres que no tienen pelos en la lengua	1 2 3 4 5
25. No veo mal que un hombre piropee a una mujer, siempre que no sea grosero	1 2 3 4 5
26. Los hombres son por naturaleza mejores que las mujeres en cuestiones mecánicas	1 2 3 4 5
27. Los hombres son instintivamente más competitivos que las mujeres	1 2 3 4 5
28. Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para criar a los bebés y cuidar de la infancia	1 2 3 4 5
29. Las mujeres nunca han estado marginadas, porque siempre mandaron en las casas	1 2 3 4 5
30. Dispuestas a ello, las mujeres resultan más malvadas que los hombres	1 2 3 4 5

NOTA: Esta prueba fue realizada recogiendo diversas opciones de entre el *Sexist Attitudes Toward Women Scale* y otro de distinta procedencia, con adaptaciones, supresiones y añadidos.

PARA UNA POSIBLE VALORACIÓN

Los Ítems se reparten entre sexistas y no sexistas.

Son sexistas los números: 1-3-4-5-6-8-9-11-13-14-15-16-17-18-19-22-25-26-29-30

(27-28)

Son no sexistas los números: 2-10-12-20-21-23

(7-24)

Los señalados entre paréntesis pueden admitir la respuesta nº3 (Indecisión), por incluir otras valoraciones que, al ser cualitativas, resultan menos claras.

LA EVALUACION podría hacerse puntuando así:

Ítems sexistas: Respuestas: 1.....+ 2 puntos
 2.....+ 1 punto
 3.....0 puntos
 4.....- 1 punto
 5.....- 2 puntos

Ítems no sexistas: Respuestas: 5.....+ 2 puntos
 4.....+ 1 punto
 3.....0 puntos
 2.....- 1 punto
 1.....- 2 puntos

De este modo, la puntuación más alta corresponderá a las actitudes menos sexistas, y al contrario.

Documento nº 3 b: Actitudes del profesorado

PIENSO QUE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA COEDUCACIÓN...	
La efectiva igualdad entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación es la finalidad vertebradora de nuestro proyecto	1 2 3 4 5
El actual modelo de escuela mixta facilita esta finalidad	1 2 3 4 5
Nuestro centro trabaja desde un modelo coeducativo	1 2 3 4 5
Hay aspectos de la COEDUCACIÓN sobrevalorados, por ejemplo, el uso del lenguaje	1 2 3 4 5
El sexismo es una práctica que tiende a desaparecer en nuestra sociedad	1 2 3 4 5
La igualdad de oportunidades es aceptada hoy por la mayoría de las personas	1 2 3 4 5
No es difícil trabajar en esta línea en los centros educativos	1 2 3 4 5
El profesorado acepta con gran reticencia los planteamientos sobre IGUALDAD	1 2 3 4 5
La mayoría de mi claustro está sensibilizado en COEDUCACION	1 2 3 4 5
El hecho de que niños y niñas se eduquen juntos por sí sólo genera igualdad	1 2 3 4 5
La coeducación sólo beneficia a las niñas	1 2 3 4 5
Un mundo más justo es un mundo más igualitario	1 2 3 4 5
La coeducación la trabajamos desde la selección de temas concretos	1 2 3 4 5
Los niños están más ausentes en este modelo coeducativo	1 2 3 4 5
Habría que separar claramente coeducación y feminismo	1 2 3 4 5
Los contenidos están mayoritariamente en función de la finalidad expresada	1 2 3 4 5
El trabajo sobre coeducación ha permitido superar situaciones sexistas detectadas	1 2 3 4 5
Es frecuente el debate de este tipo de cuestiones en los grupos de trabajo	1 2 3 4 5
Trabajar en la coeducación ha cambiado actitudes personales importantes en mi vida	1 2 3 4 5

Documento Nº 4: Cuestionarios para el alumnado

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. De este listado de trabajos ¿Cuáles crees que pueden hacer los hombres y cuáles las mujeres?

- | | |
|-------------------|----------------------|
| * Planchar | * Albañil |
| * Cocinar | * Bombero |
| * Arreglar coches | * Coser, hacer punto |
| * Barrer | * Hacer muebles |

2. ¿Qué trabajos de estos pueden hacer las niñas o los niños para colaborar en las tareas de casa?

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| * Hacer la comida | * Lavar los platos |
| * Fregar el suelo | * Planchar |
| * Barrer | * Poner la mesa |
| * Tender la ropa | * Hacer la compra |
| * Arreglar un enchufe | * Cambiar la bombona de butano |

3. De los juegos que voy a decirte, ¿a cuáles crees que pueden jugar los niños o las niñas?

- | | |
|-------------------|-------------------------|
| * Al corro | * A policías y ladrones |
| * Saltar la comba | * Al fútbol |
| * Con camiones | * A los indios |
| * Hacer comiditas | * Con muñecas |
| * Con trenes | * A disfrazarse |

4. Si jugamos a disfrazarnos, ¿qué disfraz escogerías?

- | | |
|---------------------------|-----------|
| * De bailarín/a de ballet | * De mago |
| * De bruja | * De hada |

5. Si fueses personaje de un cuento, ¿quién te gustaría ser? ¿por qué?

6. ¿Qué personajes de estos cuentos te gustaría ser?

- | | | |
|------------------|-----------------------|---------------|
| * Cenicienta | * El gato con botas | * Un guerrero |
| * Juan sin miedo | * La ratita presumida | * Un hada |
| * Blancanieves | * Un príncipe | * Un mago |

7. ¿Te gustaría que tus amigos y amigas te dijeren:

- | | | |
|--------------|---------------|--------------|
| * Bueno/a | * Amable | * Cariñoso/a |
| * Valiente | * Tranquilo/a | * Fuerte |
| * Atrevido/a | | |

Documento nº 4b:

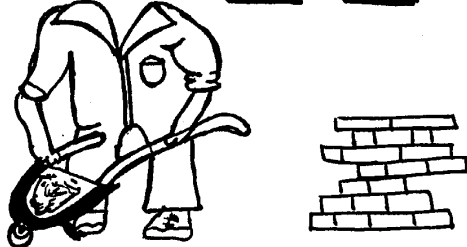
CUESTIONARIO PARA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ADAPTADO POR CAEP "ASTAROTH"

COEDUCACION

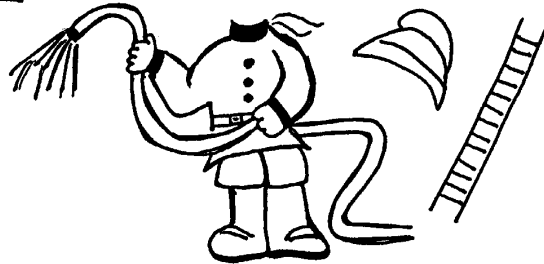
CUESTIONARIO PARA E. INFANTIL Y 1º CICLO DE
PRIMARIA.

1. De estos trabajos ¿Cuáles crees que pueden hacer los hombres y cuáles las mujeres?
• Mujeres • Hombres . Pueden ser los dos.

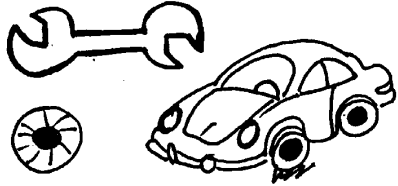
* PLANCHAR * ALBAÑIL



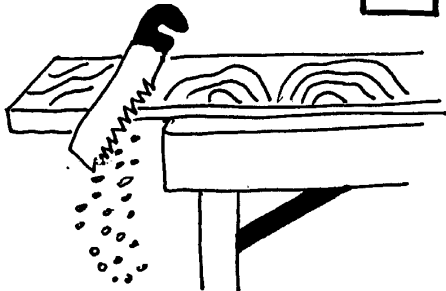
* COCINAR * BOMBERO



* ARREGLAR COCHES * BARRER



* HACER MUEBLES * COSER, HACER PUNTO



¿Qué trabajos de estos pueden hacer las niñas o los niños para colaborar en las tareas de casa? Pueden ser los dos, o ninguno.

• niños • niñas • ninguno

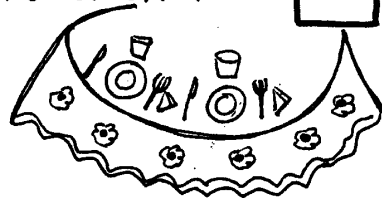
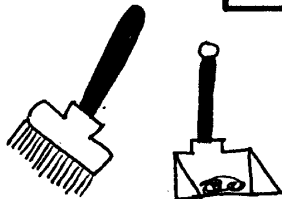
* HACER COMIDA * LAVAR LOS PLATOS



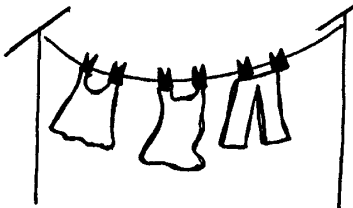
* FREGAR EL SUELO * PLANCHAR



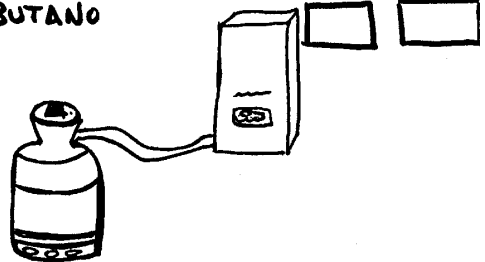
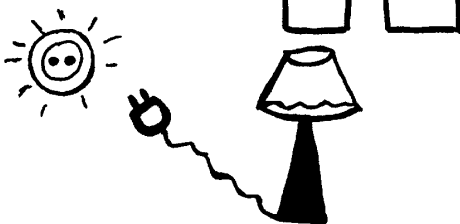
* BARRER * PONER LA MESA



* TENDER LA ROPA * HACER LA COMPRA



* ARREGLAR UN ENCHUFE * CAMBIAR LA BOMBONA DE BUTANO



De los juegos que voy a decirte, a cuáles crees que pueden jugar los niños o las niñas, o ambos.

• niños

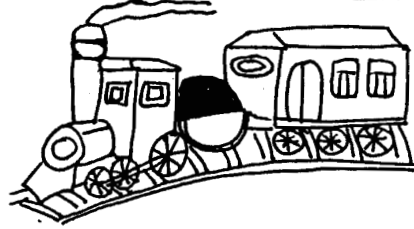
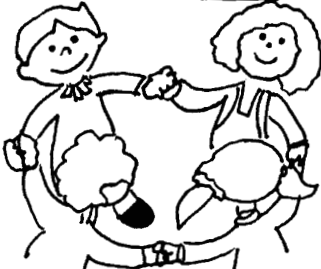


• niñas



* CORRO

* TRENES

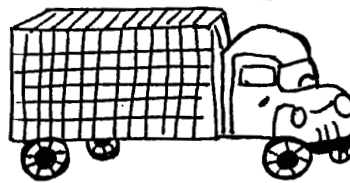
* FÚTBOL

* INDIOS

* MUÑECAS

* CAMIONES

* HACER COMIDITAS

* SALTAR LA COMBA

* A DISFRAZARSE

* A LA PELUQUERIA



Si jugamos a disfrazarnos. ¿Qué disfraz escogerías? ¿Cuáles te parecen que son de niño y cuáles de niña? ¿o se lo pueden poner los dos? • niño • niña

* Yo escogería el de.....

* MAGO



* HADA



* PIRATA



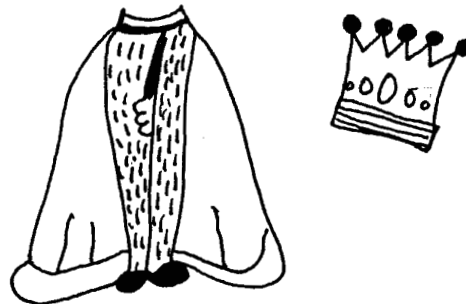
* BAILARIN/A



* CONEJO



* REY



Si fueses personaje de un cuento,
¿Quién te gustaría ser?

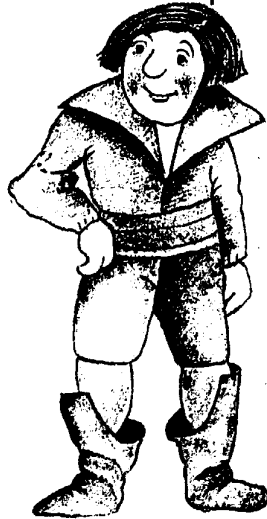
¿Por qué?

3.2. ¿Qué personajes de estos cuentos te
gustaría ser?

Caperucita



Príncipe



Cenicienta



- Juan sin miedo
- Blancanieves
- El gato con botas

- Un guerrero
- Un hada
- La ratita presumida

4. Te gustaría que tus amigos y amigas, te
dijeren:

- Bueno/a • Amable • Cariñoso/a
- Valiente • Fuerte • Tranquilo/a
- Atrevido/a • Otros

Documento Nº 5: Cuestionario para el alumnado Segundo Ciclo de Primaria

PARA CONOCER LOS PRECONCEPTOS DEL ALUMNADO RESPECTO A LOS SEXOS Y ANALIZAR LA JERARQUÍA DE VALORES

TEST DEL SEXO OPUESTO

LISTA DE PALABRAS

1. Trabajos

¿Qué clase de trabajos puede hacer una mujer y cuáles un hombre?

Escríbelas en dos columnas

2. Descripciones

¿Cuáles son las palabras que describen más a la mayoría de hombres y cuáles a la mayoría de mujeres?

Escríbelas en dos columnas

HISTORIA DE UN HOMBRE

Escribe la historia de un hombre utilizando las palabras de la lista de mujeres. Úsalas para describirte.

HISTORIA DE UNA MUJER

Haz lo mismo que en B, pero con la lista de hombres.

Analiza en pareja comparando las historias que habéis escrito.

Documento Nº 6: Cuestionario para el alumnado del tercer ciclo de Primaria y Secundaria

1. Ordena los siguientes valores de mayor a menor importancia social:

Persona Ordenada	Persona Dinámica
Persona Hacendosa	Persona Inteligente
Persona Atrevida	Persona Guapa

2. En la siguiente lista de palabras coloca una H, una M o ambas, según consideres que asigna a un hombre, a una mujer o a ambos respectivamente:

– Ternura	– Sumisión
– Abnegación	– Dependencia
– Actividad	– Pasividad
– Dinamismo	– Valentía
– Intuición	– Miedo
– Astucia	– Debilidad

3. De los siguientes objetos di cuáles regalarías a tu hermana de 7 años y cuáles a tu hermano de 8:

– Ordenador	– Bicicleta
– Camiseta	– Zapatillas de deporte
– Coche	– Caja de música
– Balón	– Casita de muñecas
– Puzzle	– Tren

4. Asigna un deporte a las personas siguientes:

Juan de 15 años:

Inés de 13 años:

5. Coloca una H, una M o ambas al lado de cada una de las siguientes profesiones, según creas que corresponden a un hombre, mujer o a ambos respectivamente:

– Dirección de empresa	– Medicina
– Periodismo	– Enfermería
– Abogacía	– Puericultura
– Persona de limpieza	– Hostelería
– Ordenanza	– Ingeniería

6. Escribe al lado de cada una de las palabras siguientes la definición que se te viene a la cabeza tras su lectura:

- Hombre público
- Mujer pública
- Verdulero
- Verdulera
- Zorro
- Zorra

7. Cuando eliges delegado/a de clase prefieres:

- a.– a una chica
- b.– a un chico
- c.– el sexo de es igual, sólo me importa su valía personal

8. ¿Crees que hay juegos masculinos y femeninos? ¿Opinas que está bien?

.....
.....

9. ¿Sientes que el profesorado te trata de manera diferente por razón de tu sexo? Pon un ejemplo.

.....
.....

10. ¿Sientes que tus compañeros te tratan de diferente en razón de tu sexo? Pon un ejemplo.

.....
.....

11. Reparte las tareas del sábado por la mañana entre los miembros de la familia Martínez, compuesta por papá, mamá, nene de 11 años y nena de 10.

- a.– cuidar el jardín
- b.– paras la aspiradora al salón
- c.– llevar el coche a pasar la revisión
- d.– preparar la comida

Documento nº 7: Evaluación del proceso: guía de evaluación del proyecto

Una vez transcurrido el Curso Escolar, repleto de multitud de actividades y siendo conscientes del arduo trabajo realizado, es el momento de parar a reflexionar sobre el Proyecto de Centro.

La presente Guía de Evaluación, no tiene, pues, otra justificación que la de proporcionar al profesorado el marco de reflexión y análisis del proceso puesto en marcha.

Nota: La presente Guía está elaborada para el C.P. Abdera de Almería, por lo que en algunos casos será necesaria su adaptación a la situación particular de los Centros

C.P. "ABDERA". ADRA (ALMERÍA)

GUIA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

1. Relativo a la Justificación del Proyecto.

El claustro ¿asumió en su totalidad la filosofía del proyecto o fundamentación? Explicar en líneas generales.

.....
.....
.....

2. Contexto del Centro:

¿Se han detectado "a posteriori" aspectos discriminatorios o sexistas no contemplados en el proyecto inicial? En caso afirmativo, ¿cuáles?

¿Ha servido el análisis del contexto para modificar actitudes?

¿En qué sentido?

Cambios producidos tras realizar intervenciones coeducativas entre:

El alumnado.

El profesorado.

Las familias.

El municipio en general.

3. Respecto a los Objetivos Generales.

Grado de consecución y actividades desarrolladas para su desarrollo y viabilidad.

Objetivo	Actividades o propuestas de intervención	Grado: Alto, bajo y medio Consecución y temporalización
1. Aceptación del propio sexo como una parte fundamental del autoconcepto.		
2. Conocimiento del otro sexo como polo referencial		
3. La comunicación espontánea y natural entre los sexos.		
4. El desarrollo de la expresión, comunicación y la participación en la dinámica escolar.		
5. La búsqueda de la masculinidad-femineidad.		
6. El desarrollo del espíritu crítico en la valoración de los modelos y la capacidad de transformación de los mismos.		
7. La expresa atención educativa sobre el desarrollo de la afectividad y la sexualidad.		
8. Establecimiento de un clima abierto donde el diálogo y el encuentro sean siempre posibles.		
9. Potenciar la intervención de las familias en el proyecto de coeducación.		
10. Que los principios coeducadores supongan un referente de 1º orden a la hora de elaborar el Proyecto de Centro y el Proyecto Curricular.		

4. Respecto a la formación del Profesorado.

- En cuanto a la formación autodidacta o autoformación.....
.....
.....
- En cuanto a la formación en equipo
.....
.....
- En cuanto a la formación planificada desde el equipo de coordinación.....
.....
.....
- Propuestas concretas de formación que se demandan por parecer imprescindibles o complementarias a la consecución del proyecto (en mención expresa de temporalización) para llevarlo a cabo.
- Obstáculos surgidos respecto al Plan de Formación.

5. Respecto a la metodología.

- ¿Se ha utilizado la metodología propuesta en el proyecto?.....
.....
.....
- ¿En qué medida?.....
.....
- Comentarios.....
.....
- Obstáculos.....
.....
- Mejoras propuestas.....
.....

6. Evaluación.

- ¿Se ha hecho revisión del proyecto a lo largo del curso? Comentar, tanto en sentido negativo como positivo.....
.....
.....

- Análisis de la dinámica del profesorado
.....
.....
- Análisis de la dinámica del alumnado.....
.....
.....
- Respuesta de las familias
.....
.....
- Proceso puesto en marcha. Análisis-Informe
.....
.....

7. Propuestas de Mejora.

.....
.....
.....
.....
.....

GUIÓN DE OBSERVACIÓN – SESIONES DE GRUPO

	Nº	Hombre	Mujer
Número de participantes (hombres-mujeres)			
Grupos de edad aproximado			
Disposición espacial del grupo y evaluación a lo largo de las sesiones			
Numero de intervenciones por persona. Tiempo aproximado			
Contenido de las intervenciones individuales:			
– De procedimientos (llamada al orden, propuestas de actuación,...)			
– De contenido (preguntas, aclaraciones, reflexiones,...)			
– Expresión de sentimientos			
Dinámica de las sesiones:			
<ul style="list-style-type: none"> – Monólogos sucesivos – Diálogo del grupo ante un tema <ul style="list-style-type: none"> Número de participantes Actitud de los que participan (atentos, indiferentes,...) Posturas antagónicas Posturas constructivas – Tono de las intervenciones – Tono del grupo <ul style="list-style-type: none"> Distendido/cordial Tenso Aburrido 			
Otras observaciones (para el coordinador –además de la anterior–)			
Formas de invitar al diálogo			
Actitud ante situaciones problemáticas			

Documento Nº 8: Evaluación de la formación recibida

RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Con este cuestionario pretendemos saber vuestras expectativas, intereses y conocimiento, respecto al PROCESO DE FORMACIÓN, en el que a través del Proyecto Coeducativo que presentasteis, estéis implicados, para que las actividades a realizar se adapten lo más posible a vuestros intereses.

El cuestionario tiene tres partes diferenciadas:

PRIMERA PARTE: Hace referencia a ámbitos tales como:

- A. Concepción, implicación y funcionalidad del Proyecto desde tu óptica personal.
- B. Necesidades percibidas sobre su evolución y revisión.
- C. Necesidades de formación para su ejecución.

SEGUNDA PARTE: Aspectos relacionados con la idea de la Coeducación como eje vertebrador del Proyecto.

TERCERA PARTE: Preguntas sobre diversos temas a considerar.

Este cuestionario es anónimo y te pedimos que contestes con la máxima sinceridad.

Orientaciones para su realización:

La primera y segunda parte del cuestionario consta de una serie de afirmaciones relativas a diferentes aspectos del Proyecto, pretendemos que expreses el juicio que te merece cada una de ellas.

Para contestar rodea con un círculo en la casilla de la Hoja de respuestas el número que más se adapte a tu forma de pensar sobre la afirmación expresada.

Cada afirmación admite cinco respuestas que se adaptan a la siguiente escala numérica:

1. TOTALMENTE en desacuerdo
2. ALGO de acuerdo
3. DE ACUERDO
4. MUY de acuerdo
5. TOTALMENTE de acuerdo

NOTA: No olvides leer la primera frase común que está en el principio de la relación de afirmaciones.

Ejemplo:

LA IMPLICACIÓN Y ELABORACIÓN EN EL PROYECTO ME HA SERVIDO PARA...	
Tener un reto positivo para mejorar la escuela	1 2 3 4 5

Este Cuestionario fue adaptado por Elena Nimo y Emma García.

Primera parte: CONCEPCIÓN, IMPLICACIÓN Y FUNCIONALIDAD DEL PROYECTO

A/ LA IMPLICACIÓN Y ELABORACIÓN EN EL PROYECTO ME HA SERVIDO PARA...	PARA...
Tener un reto positivo para mejorar la escuela	1 2 3 4 5
Participar en un proceso que me ha permitido reflexionar sobre mi práctica	1 2 3 4 5
Llegar a enfrentamientos y/o discusiones que “no llevan a ninguna parte”	1 2 3 4 5
Darme cuenta de la desconexión entre la teoría expresada (conceptos, metodologías) con el trabajo que se desarrolla en el aula	1 2 3 4 5
Detectar problemas y buscar soluciones a partir del diálogo con compañeros/as	1 2 3 4 5
Darme cuenta que es otra “moda educativa”	1 2 3 4 5
Cargarme de trabajo burocrático	1 2 3 4 5
Saber que las Finalidades ayudan a determinar y priorizar problemas relevantes	1 2 3 4 5
Trabajar de modo más estructurado, sistemático y efectivo en grupo	1 2 3 4 5
Priorizar temas que permiten elaborar planes de trabajo coordinados	1 2 3 4 5
Conseguir dotaciones económicas	1 2 3 4 5
Para nada, no he participado, no lo conozco bien, sólo presenté mi programación	1 2 3 4 5
Conocer que no hay grandes diferencias entre lo que hacíamos y lo que se pretende hacer	1 2 3 4 5
Aprender métodos y a fundamentar mi trabajo	1 2 3 4 5
A utilizar procedimientos para mejorar las relaciones (padre/madre, alumnado)	1 2 3 4 5
A escuchar y hablar mejor sobre temas educativos con compañeros y compañeras	1 2 3 4 5
Tener una mayor consideración social de la labor del profesorado	1 2 3 4 5
Reconocer las necesidades sociales y emocionales del alumnado	1 2 3 4 5
Capacitarme más profesionalmente	1 2 3 4 5
Para divagar sobre cuestiones que “no sirven para nada en el plano real”	1 2 3 4 5

B. SOBRE LA EVOLUCIÓN, SEGUIMIENTO Y REVISIÓN DEL PROYECTO, PIENSO QUE...	
Hay que comenzar procesos sistemáticos de evaluación que permitan conocer realmente lo que está pasando	1 2 3 4 5
Continuar igual	1 2 3 4 5
Dejarlo	1 2 3 4 5
Conseguir que no sea una acumulación de programaciones de los Ciclos	1 2 3 4 5
Hay que sistematizar dinámicas en reuniones para evitar una “sobrecarga” de trabajo	1 2 3 4 5
Es necesario tener mayor conocimiento sobre teorías y métodos de aprendizaje	1 2 3 4 5
Se debe orientar más a la búsqueda de soluciones sobre problemas comunes	1 2 3 4 5
Preparar las reuniones para evitar divagar y perder el tiempo	1 2 3 4 5
Que el proyecto no se identifique con una o dos personas y repartir responsabilidades	1 2 3 4 5
Se debe hacer un Diagnóstico de necesidades	1 2 3 4 5
Lograr más implicación de toda la Comunidad Educativa	1 2 3 4 5
No está totalmente adaptado a las necesidades educativas del profesorado	1 2 3 4 5
Debe definirse la colaboración del Equipo Externo y su nivel de implicación	1 2 3 4 5
Es necesaria más autonomía aunque haya colaboración externa	1 2 3 4 5
Es importante el seguimiento sistemático	1 2 3 4 5
Deben quedar claros los aspectos legales	1 2 3 4 5
Hay que superar el derrotismo, dirigismo, ansiedad o pasividad de algunos componentes	1 2 3 4 5
Es preciso estructurar el proyecto para que sea funcional y no burocrático	1 2 3 4 5
Hay que establecer procedimientos adecuados para proceder periódicamente al enriquecimiento, revisión y modificación	1 2 3 4 5

C. SOBRE MIS NECESIDADES PERSONALES DE FORMACIÓN, ME GUSTARÍA...	
Mayor conocimiento teórico sobre las aportaciones de las Ciencias de la Educación	1 2 3 4 5
Dominar técnicas para desarrollar una metodología investigativa	1 2 3 4 5
Conocer y saber utilizar instrumentos para la EVALUACIÓN del trabajo en el aula	1 2 3 4 5
Conocer las principales líneas de investigación didáctica	1 2 3 4 5
Saber como gestionar la clase en materia de disciplina	1 2 3 4 5
Profundizar sobre la organización del tiempo y el espacio en el aula	1 2 3 4 5
Saber las recientes normas legales sobre el funcionamiento y organización de los centros	1 2 3 4 5
Tener mayor facilidad para elaborar materiales didácticos	1 2 3 4 5
Saber como generar un clima participativo con padres y madres	1 2 3 4 5
Dominar el diseño y desarrollo de Unidades Didácticas	1 2 3 4 5
Entender y experimentar la globalización e interdisciplinariedad	1 2 3 4 5
Conocer las posibilidades que ofrecen las áreas transversales en la organización y secuenciación de contenidos	1 2 3 4 5
Saber trabajar a partir de las ideas previas del alumnado	1 2 3 4 5
Dominar técnicas de dinámica de grupos para la resolución de conflictos	1 2 3 4 5
Profundizar sobre la importancia de la MOTIVACIÓN para que se produzca aprendizaje	1 2 3 4 5

Documento nº 9: La Coeducación como eje vertebrador del proyecto

PIENSO QUE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA COEDUCACIÓN...	
La efectiva igualdad entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación es la finalidad vertebradora de nuestro proyecto	1 2 3 4 5
El actual modelo de escuela mixta facilita esta finalidad	1 2 3 4 5
Nuestro centro trabaja desde un modelo coeducativo	1 2 3 4 5
Hay aspectos de la COEDUCACIÓN sobrevalorados, por ejemplo, el uso del lenguaje	1 2 3 4 5
El sexismo es una práctica que tiende a desaparecer en nuestra sociedad	1 2 3 4 5
La igualdad de oportunidades es aceptada hoy por la mayoría de las personas	1 2 3 4 5
No es difícil trabajar en esta línea en los centros educativos	1 2 3 4 5
El profesorado acepta con gran reticencia los planteamientos sobre IGUALDAD	1 2 3 4 5
La mayoría de mi claustro está sensibilizado en COEDUCACIÓN	1 2 3 4 5
El hecho de que niños y niñas se eduquen juntos por sí sólo genera igualdad	1 2 3 4 5
La coeducación sólo beneficia a las niñas	1 2 3 4 5
Un mundo más justo es un mundo más igualitario	1 2 3 4 5
La coeducación la trabajamos desde la selección de temas concretos	1 2 3 4 5
Los niños están más ausentes en este modelo coeducativo	1 2 3 4 5
Habría que separar claramente coeducación y feminismo	1 2 3 4 5
Los contenidos están mayoritariamente en función de la finalidad expresada	1 2 3 4 5
El trabajo sobre coeducación ha permitido superar situaciones sexistas detectadas	1 2 3 4 5
Es frecuente el debate de este tipo de cuestiones en los grupos de trabajo	1 2 3 4 5
Trabajar en la coeducación ha cambiado actitudes personales importantes en mi vida	1 2 3 4 5

Tercera Parte: Expresa tu opinión sobre:

- EL PROYECTO DE CENTRO PRESENTADO
- TUS EXPECTATIVAS PERSONALES RESPECTO AL MISMO
- DIFICULTADES ENCONTRADAS
- PROPUESTAS DE MEJORA

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

La primera parte de este cuestionario ha sido elaborado a partir del trabajo de José Manuel Escudero y Carlos Marcelo, profesores de la Facultad de Ciencias de Murcia y Sevilla.

2/5 Proyecto Curricular de Centro

Tras la evaluación de los aspectos anteriormente citados, y siguiendo las propias orientaciones de la Consejería de Educación y Ciencia en su Colección de materiales Curriculares para la Secundaria (1996), el Proyecto de Centro puede considerarse como la *Concreción de las intenciones educativas del Centro*.

Dentro del Proyecto de Centro, el Proyecto Curricular de Centro es el segundo instrumento de planificación a largo/medio plazo. Se entiende por Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) un conjunto de actuaciones articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente de un Centro educativo, mediante el cual se concretan y desarrollan las intenciones y prescripciones generales contenidas en los Decretos de Enseñanza para las distintas etapas educativas en Andalucía. Constituye el instrumento que hace explícito el Proyecto educativo de un Centro docente en una realidad concreta, dándole coherencia y continuidad.

El Proyecto Curricular de Centro supone la asunción de un conjunto de decisiones que deben adoptar los Equipos Docentes de los Centros, organizados funcionalmente de acuerdo con las peculiaridades del nivel que les corresponda (Departamentos, Seminarios, Ciclos, etc.) para la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos de los Ciclos de cada etapa. Supone también la definición global de las estrategias metodológicas y de evaluación.

Su finalidad es:

- Adaptar y desarrollar el Curriculum de la etapa/s y ciclos a las características específicas del Centro.
- Dar continuidad y coherencia a la docencia que se imparte en los diferentes ciclos de la etapa o niveles educativos del Centro.
- Expresar y recoger los criterios y acuerdos compartidos por el conjunto del profesorado del Centro.

Elementos básicos del Proyecto Curricular de Centro

Tal como seguimos extrayendo de las Orientaciones de la Consejería (1996), el Proyecto Curricular de Centro debe ser considerado el instrumento pedagógico–didáctico que permita alcanzar las Finalidades Educativas del Centro y, lógicamente, debe ser coherente con los principios y planteamientos contenidos en ellas. En definitiva se trata de concretar qué se ha de enseñar, cuándo y cómo, y qué, cómo y cuándo se ha de evaluar.

El P.C.C. estará integrado por los siguientes elementos básicos:

- Objetivos generales de Etapa/s.
- Criterios para la organización de los contenidos de Etapa/s o Área/s.
- Principios metodológicos de la Etapa/área.
- Estrategias y decisiones de evaluación.
- Recursos.

“El PCC como respuesta pedagógica a las Finalidades Educativas del Centro”

Constituye, pues, el Proyecto Curricular de Centro la respuesta pedagógica que se considera más adecuada para poder desarrollar las Finalidades Educativas. El Proyecto Curricular de Centro debe contemplar los aspectos que puedan configurarlo como un instrumento eficaz para la compensación de las desigualdades y las necesidades educativas especiales de los alumnos. Así, por ejemplo, la organización del espacio y el tiempo escolar que se adopte, los materiales didácticos que se utilicen, el espacio de opcionalidad que se determine, deben contemplar las diferentes situaciones y necesidades de los alumnos. (Materiales Curriculares para la ESO, 1996).

En el caso concreto que nos ocupa, el de la Coeducación como eje del PCC, anexaremos dos ejemplos de Proyectos elaborados por dos centros diferentes en los que podremos apreciar, en distintos apartados, como ven la Igualdad de Oportunidades referida al caso concreto y a la situación específica de cada uno.

De todas formas y, recordando que se tratan de orientaciones, extraemos de los Documentos de Apoyo para la ESO, editados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, (Rizo y Sánchez, 1995), alguna muestra que permita apreciar cómo insertar la Coeducación en el curriculum, no como algo añadido o desconectado del resto, sino como parte incuestionable del quehacer didáctico de cada área. Nos ceñiremos a Matemáticas y Lenguaje.

Matemáticas

Introducción

Asumiendo la importancia de conocimientos básicos para satisfacer las “necesidades matemáticas habituales de un ciudadano adulto en la sociedad actual y futura”, como nos indica el Decreto, y haciendo hincapié en el origen de dicho conocimiento como situado en la “capacidad humana para considerar los elementos de su medio actuando sobre ellos y abstrayendo sus características, propiedades y relaciones”, nos plantearemos una reflexión previa sobre aspectos que van a influir en el desarrollo de esta capacidad.

En primer lugar, las influencias que las actitudes, generalmente inconscientes, que ligan lo racional y científico con “lo masculino” y lo irracional y emocional con “lo femenino”, y que el profesorado, como miembros de la sociedad en que viven, manifiesta, van a provocar si no son conscientemente corregidas, un abandono progresivo de esta materia por parte de las chicas.

Este abandono va a fundamentar también la “supuesta” dificultad esencial femenina, si no se somete a la reflexión el resto de condicionantes de socialización previos, donde actividades de desarrollo de capacidades visoespaciales, manipulativas o motrices, han sido sesgados por las costumbres sociales, que han considerado las actividades de este tipo como más “propias de niños”, con lo que sus percepciones y comprensiones del espacio, del tiempo, de los elementos de su medio, de sus propiedades y relaciones, se habrá visto favorecida en ellos. Esta desigualdad entre chicos y chicas en el punto de partida debe tenerse en cuenta cuando el Decreto nos expresa en la introducción del área: “poniendo en juego sus competencias cognitivas y aquellos conocimientos que su propia práctica y experiencia le va deparando, muchos de estos alumnos y alumnas, utilizan estrategias y conocimientos matemáticos intuitivos para resolver problemas y situaciones de su interés.”

Si además, experiencias realizadas confirman que el profesorado exige más a los chicos y los atiende más en sus opiniones sobre los temas, mientras que a las chicas se las “ayuda a razonar”, y se toleran más sus bloqueos afectivos ante situaciones problemáticas, se continúa acentuando el desnivel.

Las expectativas del profesorado y las relaciones de socialización con el grupo de iguales pueden influir en la asunción como propios de estereotipos como “chicos a ciencias” y “chicas a letras”, ya que tales estereotipos se adaptan a la “norma” y no originan conflictos.

Si además, los materiales utilizados, parten básicamente de una órbita de intereses preponderantemente masculinos, las chicas verán así confirmados los prejuicios sobre su supuesta incompetencia para las matemáticas, desmotivándose ante ellas más aún, y cerrando el círculo de su pretendida “incapacidad innata”.

Objetivos del área de matemáticas

De los objetivos del área de matemáticas incluidos en el Decreto que regula las Enseñanzas para la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, se han seleccionado, para su comentario desde la óptica de la Coeducación, los siguientes (se sigue el orden original del Decreto).

1. *“Utilizar el conocimiento matemático para organizar, interpretar e intervenir en diversas situaciones de la realidad”.*

Al subrayar el carácter funcional del aprendizaje de este área en esta etapa, será necesario realizar el análisis previo que nos permita, partiendo de las realidades vividas por el alumnado y teniendo en cuenta que son diferentes para niños y niñas, proponer los modelos que hagan posible su mejor comprensión. Será necesario, por tanto, recordar que en ciertos procesos de tipo manipulativo o visoespacial, la chicas tienen, generalmente, menos experiencias, por lo que podría hacerse necesario cierto tipo de actividades o actuaciones específicas para compensar esta deficiencia.

2. *“Reconocer y plantear situaciones de la realidad en las que existan problemas susceptibles de ser formulados en términos matemáticos, resolverlos y analizar los resultados utilizando los recursos apropiados”.*

Habrà de hacerse notar la importancia que, en esta realidad, posee el ámbito de lo doméstico en las situaciones matemáticas cotidianas susceptibles de ser formuladas como problemas. Esto propiciará la revalorización de ciertas actividades consideradas como “no científicas”, pero que requieren, sin embargo, la aplicación de una “matemática intuitiva”, fundamental en el desarrollo de una actitud de acercamiento positivo ante ella, como una “ciencia asequible, abierta y útil”.

Por otra parte, las niñas, sometidas generalmente al doble aprendizaje de lo doméstico y lo escolar, verán acercarse uno al otro, afianzando el desarrollo de actitudes positivas ante el tema, y los niños tomarán conciencia de la importancia de los “otros saberes no reconocidos.”

3. *“Incorporar hábitos y actitudes propios de la actividad matemática”.*

Junto a las actitudes explicitadas en el presente Decreto, se hace necesario hacer hincapié en la corrección de la posible competitividad y rivalidad que suele surgir entre chicos y chicas de estos niveles, insistiendo en el desarrollo de la cooperación como forma de interacción en el grupo.

Contenidos de matemáticas

Deberán tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- Incorporar, en cada uno de los núcleos de contenidos, los aspectos de la vida cotidiana relacionados con los saberes domésticos tradicionales, así como insistir en partir de cada una de las situaciones o problemas de la vida diaria indicados en el presente Decreto que no supongan intereses muy diferenciados en niños y niñas.
- Fomentar en las chicas actitudes de confianza y seguridad ante las actividades matemáticas y su aprendizaje.
- Incorporar las contribuciones de las mujeres a la historia de los avances de las matemáticas.

Lengua Castellana y Literatura

Introducción

En la teoría que sobre el lenguaje aparece en el Anexo II (Áreas) del Decreto que establece las enseñanzas de la E.S.O, y en la parte correspondiente a Lengua Castellana y Literatura, se muestran los aspectos siguientes que, implícita o explícitamente, se relacionan con la Coeducación.

“El lenguaje es una herramienta culturalmente elaborada para la comunicación en el entorno social...”

“Es también un medio de representación del mundo. Está estrechamente vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. El dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es factor decisivo en el desarrollo psicológico general.”

“Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes.”, y con tales significados, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad. El lenguaje contribuye así, a construir una representación del mundo socialmente compartido y comunicable en el entorno sociocultural.

“La cultura es, de este modo, un sistema de conocimiento producto de la actividad mental y de la organización intelectual de la experiencia social”.

Podemos comprobar la existencia de significados asimétricos que denotan las valoraciones negativas de algunas formas semánticas femeninas, el uso generalizado del masculino omnicomprendivo (incluso en los singulares), o la omisión de las mujeres en los textos. Estos hechos que poseen un carácter discriminatorio y sexista, y producen sentimientos diferentes en el alumnado según el sexo, puesto que categorizan relaciones de inferioridad.

Es por esto que el Decreto establece que “deben eliminarse del hecho educativo aquellas variantes del lenguaje que reflejen prejuicios de clase social, raza o sexo, por presuponer la asimilación de estereotipos sociales falsos o la preeminencia injustificada de unas variantes lingüísticas sobre otras.”

Asimismo, y en orden a la lucha contra los estereotipos sexistas que marcan, por ejemplo, la no conveniencia de la expresión de los sentimientos de lo afectivo, por parte de los chicos, y la

infravaloración, por tanto, del que lo hace como portador de “rasgos femeninos”, el Decreto nos recuerda que “la lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas, para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar un curso de acción determinado.”

Otro de los prejuicios existentes es el de la supuesta “facilidad innata” de las niñas para el lenguaje. Del mismo modo que se ha reseñado anteriormente, al asumir esto no se han tenido en cuenta las experiencias de socialización previas al hecho escolar, ni las habilidades potenciadas por el entorno del alumnado. A las chicas, puesto que se les vetan cierto tipo de actividades motrices, manipulativas, y en general, de acción física, se las ha “compensado” con aquéllas que se refieren a la comunicación verbal.

Es por esto que, y sobre todo en estas edades, muestran diferencias notables en sus niveles de comprensión y de expresión lingüísticas respecto a los chicos.

Se hace necesario, por tanto, recordar la necesidad de, en estos casos, “subsana las carencias cognitivo-lingüísticas originadas por las desigualdades socioculturales de partida.”

Al hacer referencia a la lengua escrita, su progresivo dominio “debe permitir a los alumnos y alumnas descubrir las posibilidades que ofrece la lectura como fuente de placer y de fantasía, de información y de saber”, junto con los conocimientos que sobre la lengua misma y sobre realidades distintas a las de su entorno ofrecen los textos escritos.

“Los textos literarios son, igualmente, un importante instrumento para la construcción social del sentido y para ampliar la visión del mundo y el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica”.

Lo que nos da la pauta para incluir además de los textos habitual y tradicionalmente seleccionados, otros, o bien escritos por mujeres o que ofrezcan modelos de comportamientos alternativos o no tradicionales, con objeto de utilizarlos como elementos para la comparación y la crítica razonada.

Asimismo, revalorizar la imagen de la mujer como autora de textos literarios, e incluirlos en la lista de los “textos consagrados” servirá como base para el cambio de actitudes que incluyan el respeto y la justa valoración de su aporte a lo largo de la historia.

Por otra parte, el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica, debe utilizarse en el “tratamiento didáctico de los medios de comunicación social, por la incidencia que tienen en la vida cotidiana de los alumnos y alumnas de estas edades. Los medios audiovisuales poseen en nuestra sociedad una gran capacidad de impacto, de poder motivador, de regular informaciones, tendencias, opiniones y gustos que los alumnos de estas edades suelen asumir acríticamente al no disponer de recursos que los ayuden a discutirlos y contrarrestarlos”. Por esto es necesario proporcionar estos mecanismos, sometiendo a un análisis de género estos mensajes, sobre todo aquéllos que muestran rasgos discriminatorios, violentos y/o no cooperativos.

Objetivos

Se consideran más relacionados con la Coeducación los que a continuación se comentan. (utilizando la numeración del Decreto)

2/ *“Construir y expresar discursos orales y escritos, de acuerdo con distintas finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio.”*

Es importante señalar que la expresión oral, como base de la comunicación dentro y fuera de las aulas, ha de favorecerse especialmente con el desarrollo de actitudes que favorezcan “la desaparición de las inhibiciones, la creación de expectativas favorables a la expresión y el dominio de determinadas destrezas que contribuyan a la mejora de las competencias comunicativas”, especialmente en lo que se refiere a las chicas, que no suelen utilizar sus aptitudes orales en los casos en que es necesario hablar en un grupo no reducido. Es importante que superen el “miedo a tomar la palabra”, favoreciendo un clima de atención y respeto en el aula a la opinión de todas las personas que la integran.

4/ *“Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, teniendo en cuenta los signos verbales y no verbales que en ellos se utilizan y los códigos a que pertenecen, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas, como receptores/as y emisores/as, ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.”*

Además de analizar los mensajes, y los códigos utilizados para su elaboración, se pretende del alumnado que, fundamentalmente, sea crítico ante ellos.

Una de las facetas en las que ejercer esta crítica es el uso que se hace de la mujer en estos medios. El análisis de la imagen femenina, tanto en la publicidad, como en los diferentes espacios audiovisuales en los que pueda aparecer, ya sea en su versión más ajustada a los diferentes estereotipos, como amas de casa, niñas presumidas mujeres objeto,... etc., o bien en papeles más alejados de ellos, nos darán motivos para una primera reflexión crítica sobre el papel social real de las mujeres, y su reflejo audiovisual.

Asimismo, los valores supuestamente masculinos, reflejados en estos mismos medios, y muy relacionados con la violencia, la agresividad y el desprecio por lo afectivo, exigen una reflexión seria sobre los mismos.

8/ *“Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje”.*

“El lenguaje impone formas de ver e interpretar la realidad, y crea en los individuos posturas que los condicionan. Introducir estrategias de debate, discusión y análisis de elementos lingüísticos que imponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racista, sexistas...) son muy convenientes para reflexionar sobre estos problemas.”

Contenidos

Los aspectos a considerar se relacionan según los núcleos que se distinguen en este área:

1/ Comunicación oral

Será importante resaltar el papel de la tradición oral femenina en la transmisión de la cultura. Así mismo insistir en la necesidad de desarrollar las capacidades que faciliten la expresión oral pública de las chicas y de aquellos chicos que, por cuestiones de inhibiciones personales, necesitan alguna acción positiva especial para “tomar la palabra”, teniendo en cuenta que la capacidad para expresar y defender las propias ideas son la base del sistema democrático.

Por otra parte, sigue siendo necesario insistir en el análisis de los mecanismos del sexismo en la transmisión oral, basándose en los postulados de la teoría de sexo/género, para que el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado les permita reconocerlos para actuar en consecuencia.

2/ Comunicación escrita

Si asumimos que “el estudio de la lengua escrita debe permitir a los alumnos descubrir las posibilidades que ofrecen la lectura y la propia escritura como fuentes de disfrute, de información y de saber”; y si tomamos como proceso fundamental el análisis de los textos escritos atendiendo tanto a “su estructura fundamental, como a sus intenciones comunicativas, a las características de la situación de comunicación y a sus elementos formales”, será necesario el análisis de género de los mismos, para desvelar los posibles contenidos sexistas dentro de cada uno de los apartados anteriores, así como proporcionar alternativas positivas de uso para un lenguaje escrito no sexista.

Puede sugerirse:

- Evitar el uso sistemático del masculino omnicompreensivo.
- Evitar el uso de tratamientos convencionales, asimétricos y discriminatorios (señor/señorita, por ejemplo).
- Utilizar el femenino en profesiones socialmente valoradas, y no únicamente en las estereotipadamente marcadas (limpiadoras, enfermeras, secretarías).
- Analizar el papel de la teoría sexo-género como mecanismo importante para desvelar la confusión existente entre género gramatical y género como papel social adscrito a cada uno de los sexos, y que se manifiesta en el lenguaje en diversos aspectos tales como los tratados anteriormente y otros como el salto semántico y la minusvaloración del femenino, etc.
- Valorar los esfuerzos dirigidos a usar un lenguaje no sexista.

3/La lengua como objeto del conocimiento

“El lenguaje crea pensamiento y configura modos de pensar”.

El lenguaje resulta, asimismo, de la manifestación de un modo de cultura y está ligada a unos valores socialmente admitidos como válidos. Por lo tanto, y desde este punto de vista, puede estar

sujeta a análisis y críticas, tanto de sus leyes como de las manifestaciones sociales que las impregnan: usos gramaticales sexistas, criterios discriminatorios en los diccionarios...

El estudio de la lengua materna ha de perseguir en esta etapa el desarrollo de las capacidades de expresión, comprensión y espíritu crítico de los alumnos y el estímulo de la propia creatividad. En relación con ello debe estimularse la reflexión sobre la lengua.

4/ Literatura

Habrà que tratar de ofertar, por una parte, textos literarios que ofrezcan una imagen no estereotipada de los sexos, de sus comportamientos, de sus expectativas..., y que permitan una visi3n m1s justa y equilibrada de la sociedad.

Así mismo, ser1 necesario equilibrar la selecci3n de autores y autoras, presentando a estas 1ltimas como personas aut3nomas, sin mencionar sus vidas privadas como uno de sus rasgos m1s característicos, ni comentarios sexistas sobre aspecto f1sico, h1bitos sexuales o compa1eros de su entorno.

Estos criterios son aplicables tambi3n a los autores que se apartaron de las normas sociales de su 3poca y por ello son o han sido menospreciados. Estas valoraciones de autores y autoras, en relaci3n con las convenciones sociales, nos dar1n unas pautas valiosas para comprobar c3mo se ha transmitido a trav3s de la literatura y de su historia el papel subordinado de las mujeres y como se han buscado alternativas de cambio.

Por otra parte, la recuperaci3n de la literatura escrita por mujeres proporcionar1 tanto a las alumnas como a los alumnos la posibilidad de "valorar la creaci3n literaria como una aventura accesible a hombres y mujeres y que unos y otros se han lanzado a ella desde distintas perspectivas, posibilidades y limitaciones" (A. Ma1eru, 1992).

Así, la redacci3n del Decreto en este apartado afirma que a trav3s del juicio personal razonado sobre los textos ofertados, a trav3s del conocimiento de su realidad hist3rica, los alumnos y alumnas ir1n "consolidando su sensibilidad y en su caso la actitud cr1tica ante el contenido ideol3gico de las obras literarias y ante planteamientos de determinados temas y expresiones que suponen una discriminaci3n social, racial, sexual, etc., así como la valoraci3n cr1tica ante las valoraciones sociales que condicionan el consumo de textos literarios."

5/ Sistemas de comunicaci3n verbal y no verbal

La relaci3n entre los c3digos verbales y no verbales en sus diferentes aspectos ic3nico, gestual o musical, ha de ser analizada y explorada en sus diversas posibilidades no olvidando aplicar en su examen los mecanismos que nos permitan descubrir el posible sexismo, aparente u oculto, que subyace en alguno de ellos: gestos agresivos, canciones populares tradicionales, im1genes de servicios p1blicos, uso diferenciado de las prendas de vestir, de los colores...

"Es tambi3n necesario que el alumnado analice los elementos que configuran el discurso publicitario y que desarrolle y afiance una actitud cr1tica ante los mensajes orientados a la persuasi3n ideol3gica o al consumismo y ante la utilizaci3n de contenidos y formas que supongan una discriminaci3n social, racial, sexual, etc."

3

EJEMPLIFICACIONES DE PROYECTOS CURRICULARES

3 EJEMPLIFICACIONES DE PROYECTOS CURRICULARES

PROYECTOS CURRICULARES DE LOS CENTROS PÚBLICOS

C.P. Los Santos. - Lucena (Córdoba)

C.A.E.P. Astaroth. - Rota (Cádiz)

Tomamos ambos centros como ejemplo, además de por la calidad de sus trabajos, por la disparidad geográfica que representan, el interior y la costa, o su entorno sociocultural o económico de cara a la producción o los servicios, también porque sus claustros presentan un elevado número de hombres y mujeres, y en ningún caso se han planteado problemas por ello, ni tampoco porque sus edades abarquen un amplio espectro.

Uno de ellos, tiene incluso, escuela hogar, mientras el otro presenta jornada continuada.

Tan diferentes y tan iguales en su concepción de la Educación, suponen un ejemplo válido para que asumamos que sólo la voluntad de mejorarla, ya nos hace cambiar, o al menos intentarlo. Ambos centros lo han intentado, y los resultados les han supuesto un alto grado de satisfacción personal y profesional.

Ambos claustros parece que han seguido el consejo de una reconocida psicoanalista, como es Erica Jong, que advierte: *“El problema es que si no te arriesgas, corres más peligro”*

A

C.P. “Los Santos” de Lucena (Córdoba)

Proyecto: “HACIA UNA ESCUELA COEDUCATIVA”*

1/ ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO

Objetivos generales

Si consideramos que el fin último y primordial es el de conseguir una sociedad más justa e igualitaria en la que los individuos de ambos sexos participen bajo idénticas condiciones, y que el marco en el que nos desenvolvemos es el de la actuación pedagógica, está claro que nuestras pretensiones han de ir dirigidas hacia la consecución de los siguientes objetivos:

(*) Participantes en el Proyecto (según el curso especificado): Curso 93/94: DE LA BELLA FERNÁNDEZ, M^a Jesús; LÓPEZ RECIO, Araceli. Curso 94/95: CABRERA ROMERO, Esperanza; COBACHO CÁRDENAS, M^a José; PÉREZ ARCO, Expectación y así en ambos cursos: AYALA MUÑOZ, José Pedro; CHICA MARIOS, Inmaculada; COPADO PINO, José M^a; ESPINO GÓMEZ, Pedro del; GARCÍA RUIZ, Ramona; GÓMEZ JIMÉNEZ, José; GUERRERO PINEDA, Antonio; JAIMES MARTÍNEZ, Luis; MARTÍN DE SANTIAGO, Francisco; MURIEL TEJERO, Inmaculada; PALACIOS CANTARERO, Bernardo; PIEDRA MANGAS, Juan; PINO LÓPEZ, Miguel (Coordinador del Proyecto); RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M^a Carmen; SANTOFIMIA ROMERO, M^a Dolores; TORRES CABALLERO, Vicente.

- 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 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 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 éstas, 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.
- 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, etc.

Contenidos

- A/ Análisis de prensa, libros, TV, cine, publicidad, material didáctico,...
- B/ Estudio de la sociedad a través de las propias experiencias del alumnado. La familia. Ocio y diversión.
- C/ Juguetes existentes en el mercado; uso y disfrute; consumismo; mensajes publicitarios subliminales; juguetes de fabricación propia y material lúdico.
- D/ Juegos populares, recopilación y recuperación, previa adaptación a nuestro medio; creación de nuevas variantes.
- E/ Vida sexual y reproducción.
- F/ Lenguaje no sexista.
- G/ El papel de la mujer en la sociedad: pasado y presente. Su presencia en los distintos campos culturales.
- H/ Agresiones y discriminaciones. Derechos.
- I/ Trabajos y profesiones. Orientación.
- J/ Adaptaciones de distintos documentos escolares a la nueva situación.
- K/ Talleres para una educación igualitaria: cocina, costura, teatro, economía, huerto, idiomas, juegos, ludoteca, informática, coeducación,...
- L/ Dramatizaciones y juegos de roles.
- M/ Creación de material didáctico. Difusión de datos.
- N/ Uso de recursos propios de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación.

Material didáctico: elaboración, aplicación y validación

La mayor parte será elaborado por componentes del grupo, siempre teniendo en cuenta las necesidades existentes, principalmente a la hora de poner en práctica las actividades específicas para los talleres y/o para las clases cotidianas de una materia. En otros casos, fácilmente observables, serán realizados por el alumnado.

Se pueden especificar varios apartados dentro de este campo:

1. *Para talleres:* dossiers variados, tablero mural, reseñas bibliográficas, informes, grabación de vídeos, selección y análisis de textos no sexistas, solicitudes de material, inventario del existente, fichas de trabajo y evaluación, diarios del profesor/a y alumnos/as, colaboraciones con periódicos, obras teatrales, programaciones y proyectos, sugerencias, cuadernos de trabajo, comics, monografías, bibliografías, fichas de trabajo, etc.

2. *Para clases:* tanto para docentes como para discentes: cuestionarios, análisis varios, sociogramas, material audiovisual (láminas, carteles, murales, fotos, vídeos, diapositivas, transparencias,...)
3. *Proyectos Curriculares* de Ciclo, Plan de Centro, programaciones de áreas, Finalidades Educativas, Reglamento de Organización y Funcionamiento, normativas internas varias. En ellos se integrarán los contenidos y objetivos propios de la Coeducación.
4. *En medios de prensa:* colaboraciones, páginas monográficas del periódico escolar. Todo este material será inventariado y facilitado al personal docente para su aplicación en los momentos y lugares más oportunos, según criterios de edad y conocimientos del escolar, con indicación de los posibles usos a que puede ir destinado. Su validación vendrá dada por el interés con que sea acogido en el grupo particular en donde se aplique, así como por el grado de incitación que provoque para la construcción de nuevos o similares materiales, que serán unidos a los ya existentes.
5. *Para familias:* Este último tipo de material tendrá como finalidad primordial la sensibilización a padres y madres, así como su información y guía ante el tema; para ello se cuenta con la elaboración de encuestas, guías y orientaciones, manifiestos, etc.

2/ CONEXIÓN CON EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

La interrelación de este P.I.E. con el Proyecto Curricular está claramente definida en cuanto que la Coeducación es una disciplina transversal que ha de estar presente en todas las áreas y actuaciones educativas. Además, al ser éste el segundo año en el que se solicita su concesión y haber trabajado ya en este aspecto durante el curso pasado, parece lógica la aceptación de los objetivos propuestos y la implicación de todo el personal integrante de la Comunidad. En todo caso, se llevará a cabo a principios del próximo curso una revisión y profundización en la adaptación del Diseño Curricular en nuestro Centro con referencias más explícitas a la Igualdad entre sexos, proponiéndose la modificación, en su caso, de programaciones curriculares de Etapa, Ciclo y particulares de cada profesional.

Por otra parte, ya en la elaboración de las Finalidades Educativas se tuvo en cuenta este hecho y se introdujo en un apartado específico sobre la disposición del Centro y de su personal a evitar discriminaciones de todo tipo (raza, sexo, económicas,...) y promover una educación igualitaria, haciendo hincapié en los valores de libertad, respeto y colaboración pacífica. No obstante, creemos necesaria una nueva lectura del mismo documento, analizando con mayor atención el uso que se hace del lenguaje en cuanto a la correspondencia entre sexo y género gramatical.

3/ METODOLOGÍA

Hablar a estas alturas de que el método elegido para llevar a la práctica todo lo especificado hasta ahora será eminentemente práctico, lúdico, activo, participativo y dinámico, puede parecer algo ya sobradamente trillado y, por tanto, fuera de lugar por su obviedad.

La Pedagogía moderna ha puesto especial énfasis en resaltar la importancia de tales actuaciones y prácticamente hoy todo profesional de la enseñanza que desee realmente lograr buenos frutos y óptimos rendimientos ha de ponerlas de manifiesto.

Nuestro Equipo también las tiene en cuenta, pero es que además creemos necesaria la introducción y existencia de otras complementarias, que junto con las técnicas apropiadas, conduzcan hacia lo que en el terreno de la Coeducación se entiende por la puesta en marcha de medidas para la consecución de una Acción Positiva que realce las actividades del grupo menos valorado, las potencie con vistas a su aceptación por el resto de individuos y lleguen a tener el mismo plano de igualdad con respecto a las de los varones, mezclándose ambos sexos en su práctica.

En segundo lugar, se va a 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 trabajará de acuerdo con la técnica de los proyectos (recogida de información, sistematización de datos, charlas, trabajo propiamente dicho, elaboración de informes y dossiers 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 potenciará la creatividad y la imaginación con la propuesta de uso de diferentes recursos: cómics, dibujos, símbolos, láminas, cuentos, lecturas, dramatizaciones, provocación de conflictos, interpretación de roles, técnicas de relajación, encuestas, juegos y juguetes, etc.

La cooperación también aparecerá como 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. Aquí es de primordial importancia la formación de grupos de trabajo.

No se puede olvidar, por último, dentro de la actuación en clase, lo referente a la interdisciplinariedad y globalización, por lo que se necesita un cierto grado de coordinación entre el profesorado que imparte las clases a los mismos niveles y/o ciclos.

El rol del profesor/a tendrá una influencia decisiva, ya que además del lógico intercambio de impresiones, sugerencias y propuestas entre sí, tendrá como cometido el de impulsar y motivar a los y las escolares, mantener un clima de armonía y buenas relaciones, orientar, instruir, facilitar la toma de decisiones y búsqueda de documentación, apoyo, establecer criterios definidos de comportamiento y pautas de trabajo, etc.

4/ EVALUACIÓN

A la hora de proceder a juzgar lo realizado siempre tendremos que movernos dentro de unos parámetros que sirvan para la valoración de todo lo efectuado: trabajo, participantes, material,... Por este motivo, nos atenderemos a los siguientes criterios:

- Será continua, partiendo de una exploración inicial hasta llegar al final del producto, pasando por un análisis del proceso seguido.
- Procesual, en la que se recoja todo el aprendizaje y elementos del proyecto, y no sólo sus resultados.
- Cualitativa: a través de informes y no de calificaciones, que en este apartado no tienen razón de ser.
- Global, que incida en todas las áreas.
- Formativa, que ayude a perfeccionarnos en nuestra investigación. En este rasgo aparece también implícito el concepto de autoevaluación de los propios docentes y discentes.

1/ *¿Qué se evalúa?* Como se ha dicho antes, todo el proceso: alumnado (conceptos, destrezas como la correcta realización de trabajos prácticos, actitudes: asistencia, participación, interés, colaboración,...); profesorado (trabajo, material elaborado, documentos, interés, participación en el equipo, informes, cursos, correcciones, etc...); el propio proyecto, analizando sus errores y aciertos, cambios, problemáticas y otros aspectos de índole parecida; y el material (uso y aprovechamiento, validez, flexibilidad, adecuación, etc...).

2/ *¿Quién evalúa?* Está claro que intervendrán los propios escolares, miembros del Proyecto, Coordinador del mismo, Equipo Directivo (con mención expresa del Jefe de Estudios), Claustro, APA, y Consejo Escolar. De parte de la Administración, las personas encargadas del seguimiento del proyecto (CEP, Inspección, coordinación provincial); como elementos externos, pero relacionados con la propia dinámica escolar estarían las familias.

3/ *¿Cuándo?* A través de las reuniones establecidas al efecto para la coordinación semanal, mensual y trimestral. Habrá también una evaluación final de lo obtenido en la que se pedirá la participación de los distintos estamentos que componen la Comunidad Escolar.

4/ *¿Cómo?* Los instrumentos para llevarla a cabo son muchos y muy variados. Aquí, de forma esquemática y breve, anotaremos los mas importantes y fáciles de utilizarse: investigación continua en el aula; aplicación de tesis, cuestionarios y encuestas; sociogramas; análisis de datos estadísticos; elaboración de informes; observación; registro diario; trabajos del alumnado; recogida de datos; diarios de clase, alumno/a y profesor/a; listas de control; cuadernos de campo, intervención del profesor/a; corrección de actividades y confección del informe de progreso y memoria global final.

5/ UN EJEMPLO CONCRETO EN EL DISEÑO CURRICULAR DEL PRIMER CICLO DE PRIMARIA

Metodología

1. Partir de los conocimientos previos de nuestro alumnado, que en la mayoría de los casos es completamente nulo, incluso en los conceptos más básicos.
2. Respetar el ritmo de aprendizaje de cada individuo.
3. Dejar que niñas y niños participen en su propio aprendizaje.
4. Estimular y valorar cada adelanto que protagonice nuestro alumnado.
5. Provocar en alumnos/as la curiosidad y el gusto por el aprendizaje y la responsabilidad en la realización de los trabajos y en sus actitudes.
6. Conseguir que el aprendizaje resulte significativo.

La metodología será activa, participativa, coeducativa, creativa y abierta con implicación del alumno/a en la actividad docente, partiendo de dos principios:

- GLOBALIZACIÓN ya que la enseñanza se generará a partir de una unidad temática de interés socio-ambiental referida a la vivencia que de la vida cotidiana tiene el sujeto escolar.
- INDIVIDUALIZACIÓN ya que las diferencias frente al Conocimiento de la realidad que presenta cada niña/o serán atendidas mediante actividades específicas.

No debemos olvidar que el aprendizaje es globalizado, conectando todas las áreas bajo una misma motivación.

Esta última es algo muy importante a tener en cuenta en cada unidad temática, con el objeto de conseguir que cualquier escolar se implique verdaderamente en la actividad docente. Cada unidad temática tendrá motivaciones diferentes, al estilo de cuentos, canciones, poesías, etc.

Otros principios metodológicos a los que atendemos son: la utilidad real y el aprendizaje lúdico, constructivo y participativo.

Igualmente queremos señalar que el tratamiento de los temas transversales y los elementos de la Cultura Andaluza apropiados al ciclo, estarán incluidos en la actuación diaria.

No queremos olvidar la importancia de la orientación desde los primeros momentos. Atenderemos aspectos preventivos, de información a las familias, de búsqueda de soluciones a los problemas detectados, etc.

Evaluación: instrumentos

Dado que los instrumentos de evaluación deben ser variados y dar información concreta de lo que se pretende evaluar, han de utilizarse distintos códigos, ser aplicables en situaciones más

o menos estructuradas de la actividad escolar y permitir evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos de aquellos en los que se han adquirido, señalamos los siguientes:

- Observación sistemática:
 - Pautas de observación.
 - Cuestionarios de evaluación.
 - Registros anecdóticos.
 - Diarios de clase.
- Relación personal (anotada sistemáticamente):
 - Entrevistas.
 - Dominio de pautas relacionales.
 - Puestas en común.
 - Asambleas.
 - Debates.
- Análisis de trabajo de los alumnos y alumnas:
 - Cuadernos de trabajo.
 - Expresión en diferentes áreas (lenguaje, plástica, música, dramatización,...)

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE MATERIALES CURRICULARES

	VALORACIÓN		
	ALTA	MEDIA	BAJA
A. Facilitan una enseñanza globalizadora			
B. Ofrecen situaciones relevantes de aprendizaje			
C. Se adecuan a los objetivos del centro			
D. Plantean una correspondencia directa entre objetivos y conocimientos			
E. Siguen una progresión de aprendizaje			
F. Se adaptan a un planteamiento significativo			
G. Conceden importancia a los contenidos procedimentales			
H. Proponen variedad de actividades:			
De motivación			
De conocimientos previos			
De desarrollo			
De consolidación			
De ampliación			
I. Incluyen una propuesta de evaluación			
J. Ofrecen variedad de elementos para adaptarse a las diferencias individuales			
K. Incorporan propuestas de desarrollo de actitudes (alimentación, salud, no discriminación, ecología...)			

CRITERIOS DE USO DEL MATERIAL

MATERIALES	Lugar de almacenaje	Responsable/s de archivos	Modo de Difusión	Modo de criterios	Otros

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA

	ALTA	MEDIA	BAJA
La adecuación de los objetivos didácticos y de la selección de contenidos realizada			
La pertinencia de las actividades propuestas así como la secuencia seguida en su realización			
La presencia de estrategias diversificadas que den respuesta a los distintos intereses y ritmos de aprendizaje			
La adecuación de los materiales empleados			
El nivel de interacción con y entre alumnos/as y el clima comunicativo en el aula			
El nivel de interacción y coordinación entre docentes			
La organización del aula y aprovechamiento de los recursos disponibles			
La regularidad y calidad de la relación con padres y madres			

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ETAPA

INDICADORES	ALTA	MEDIA	BAJA
Nivel de estructuración y participación del conjunto del profesorado de la Etapa			
Relación con las familias			
Relación con la comunidad			
Existencia de medidas de atención a la diversidad			
Grado de consolidación de los objetivos marcados en el PCEP			
Adecuación de las decisiones tomadas en el P.C. Etapa			
Nivel de participación del alumnado			
Grado de satisfacción del profesorado			

6/ DESPUÉS DE UN LARGO CAMINO: AUTOEVALUACIÓN DEL CENTRO

Después de un curso, el Claustro realiza una reflexión sobre sus necesidades y posibilidades de nuevas actuaciones, a la hora de presentarse como Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E.) a la convocatoria de la Junta, y poder obtener así reconocimiento y apoyo a sus actividades.

Para poder llevar hacia adelante todos nuestros propósitos son necesarias bastantes actuaciones y que incidan en cada uno de los diferentes componentes del Centro. Podemos entonces encuadrarlas según los distintos ámbitos en los cuales nos movemos: profesorado, aspectos organizativos escolares, entorno y alumnado.

A/ Profesorado:

Tenemos claro que, antes que nada, hay que creer en lo que se hace; posteriormente, poco a poco, se inicia el proceso como tal de la propia coeducación.

Contando con la **motivación inicial** para alistarse en el proyecto, el siguiente paso es promover una **concienciación** de esas personas. Esto lo intentamos a través de diferentes caminos, bien en el propio recinto escolar, bien en otros lugares más adecuados para la tarea: asistencia a jornadas, charlas y cursos de formación, autoperfeccionamiento mediante lecturas, videos, informes; intercambio de experiencias entre docentes; encuestas para conocer inquietudes, necesidades o problemas; etc.

Otro campo de trabajo dentro de este sector consiste en la **recopilación, elaboración** o adaptación **de materiales** susceptibles de emplearse teniendo como destino último al alumnado. La variedad es grande:

- *Documentos e informaciones:* orientaciones generales y por áreas: criterios para elaborar unidades didácticas; notas legislativas; listados bibliográficos, videográficos y de organismos públicos/privados dedicados al tema, breve historia de la mujer en España.
- *Resúmenes de libros*, que facilitan el tema de formación y búsqueda.
- Fichas para análisis de diferentes medios: publicidad (en general y referida a juguetes), libros, películas, dibujos animados,...
- *Videos, diapositivas, fotografías y transparencias.*
- *Dossiers:* recortes de prensa, publicidad, noticias, fotografías de mujeres famosas.
- *Ficheros recopilatorios:* biografías femeninas, juegos y juguetes (tradicionales, cooperativos, alternativos).

Por último nunca se ha de olvidar un requisito imprescindible para que nuestra actuación cale entre los chicos y las chicas: **somos modelos para ambos sexos** dentro y fuera de la clase. La premisa es importante: si se quiere conseguir algo no realizado hasta este momento o que implique cierta reticencia, la persona adulta ha de ir siempre por delante, para que se fijen en ella y vean que no existe ningún impedimento para hacer igual. Desechar la vergüenza, favorecer la naturalidad, incitar a su imitación y práctica, repetir en varias y diferentes ocasiones...; todo ello promueve un ambiente favorable y desinhibido en el que caben comportamientos tales como bailar, jugar, maquillarse y disfrazarse, teatro, labores de limpieza, empleo de vocabulario, o cualquier otra cosa que pudiera surgir o necesitarse en alguna ocasión.

B/ Organización y funcionamiento del centro:

La implicación del Colegio en el P.I.E. supone también un esfuerzo y una gran incidencia en terrenos administrativos y organizativos. En realidad se hace necesaria dicha influencia (en mayor o menor medida, según la vinculación de cada escuela con las ideas coeducativas y dependiendo también del número de docentes que se embarcan en su desarrollo) para lograr un resultado medianamente óptimo. Conforme se avanza se observa la necesidad de tener en cuenta aspectos económicos, lingüísticos, de temporalización, así como de planificación y estructuración de conceptos, objetivos, contenidos, finalidades y tareas. Todos ellos, por supuesto, implican la necesidad de llevar a cabo innumerables encuentros de todo tipo de personas y órganos (A.P.A., Consejo Escolar, Claustro, entidades colaboradoras –especialmente para el Concurso–, etc.) y que abarcan temáticas muy diversas; organizativas, de evaluación, coordinación,... (tanto formales como espontáneas, éstas últimas con alta frecuencia). La correspondencia, tanto la oficial como las comunicaciones simplemente para contactar con otros grupos e instituciones (Instituto de la Mujer, CEPs, Universidades, Seminarios, Asociaciones de Mujeres, Consejerías, etc.), se vuelven también bastante numerosas.

Respecto a la **consideración económica**, aparecen necesidades con las que antes no se contaban y que ahora hay que resolver. Aquí entran a colación los regalos y premios para los diferentes concursos internos promocionados (peluches, diplomas, materiales deportivos,...) intentando en lo posible evitar la competitividad, buscando la participación y regalando objetos atractivos y lúdicos; juegos y juguetes para desarrollar en clase o patio (ajedrez, balones, parchís...), con los que, al conseguir que la mayoría opte por usar alguno, se logra también eliminar una parte significativa del fuerte componente de violencia que se suele dar en la mayoría de los patios escolares durante el recreo; bibliografía, tanto para la formación docente como para la lectura infantil recreativa y/o de consulta (seleccionando previamente y con cuidado los libros que se adquieren); materiales para empleo en los diferentes y numerosos talleres existentes; compra de recursos necesarios para la elaboración de material; etc. Nos surtimos fundamentalmente de la dotación económica asignada por la Consejería, aunque no es suficiente en la mayoría de las ocasiones y se necesita un control presupuestario añadido.

Además del **uso no sexista del lenguaje** en clase, tampoco se ha de restar importancia u obviar el empleo de ambos géneros en los documentos oficiales y administrativos que se emiten: citaciones, actas, boletines, justificaciones, modelos para controles, encuestas, notificaciones y otros similares. El esfuerzo por acomodarnos a él en todas y cada una de las situaciones en que nos encontramos provoca que, a largo plazo, podamos usarlo de modo espontáneo, con naturalidad, sin parecer ridículo a los ojos del resto de integrantes. Es también un refuerzo más de cara a implantar una conciencia de igualdad plena entre el alumnado. A pesar de ese esfuerzo, reconocemos que es difícil llevarlo siempre a cabo: a todo el mundo se nos escapa en algunas ocasiones y volvemos a hablar según lo aprendido durante tantos y tantos años; pero tampoco entonces vamos más allá de la mera anécdota, intentando la comprensión y no concediéndole mayor importancia de la que tiene. Una vez más, la tolerancia y el respeto han de abrirse camino entre las paredes del recinto escolar y la convivencia entre personas.

Resulta claramente ilustrativo contar el proceso seguido en nuestro caso, sin ninguna intencionalidad en sus inicios, hasta llegar al uso actual del idioma: de lo que primeramente se tomaba a broma porque se creía superfluo (terminaciones os/as en todas y cada una de las palabras

de un comunicado cualquiera, redacciones totalmente en femenino, por ejemplo), hemos pasado a darnos cuenta y asumir que algo falta si dejamos de nombrar el femenino, que sobre alguien no hacemos referencia explícita y se está dejando a un lado. De cara al alumnado es importante (en las familias separadas, por ejemplo, falta el padre o la madre; en casos de fallecimiento también sucede igual) y chicas/os se plantean a veces la duda si deben notificar un comunicado a la madre, si ella puede firmar, asistir a reuniones, etc., de acuerdo con las palabras que hasta hace bien poco se han empleado genéricamente.

Ya concienciados/as de su importancia, llegamos a un uso excesivo de las dobles terminaciones (que, la verdad, en algunas ocasiones hasta resulta poco estético y agradable). Finalmente nos damos cuenta de pequeños trucos que ayudan en la tarea (ausencia de pronombres, palabras ambivalentes,...).

Otro aspecto organizativo lo constituyen los distintos **documentos oficiales** imprescindibles en cualquier colegio: presencia de objetivos e ideas no discriminatorias en la Finalidades Educativas; programación de actividades, contenidos, etc., en Plan Anual del Centro, diseños curriculares de etapa, ciclo, área, nivel; planificaciones individuales; Reglamento de Organización y Funcionamiento; etc. Junto a ellos, aparecen también otros de carácter interno, pero igualmente válidos, que es conveniente modificar: cometidos y reglamento para representantes de clases, por ejemplo.

La participación plena en los **órganos democráticos** para funcionamiento del Centro, especialmente en el caso de las chicas (menos dadas a ello tradicionalmente), también se promueve a través de las diferentes campañas establecidas al efecto, con profusión de carteles, "slogans" y otros medios susceptibles de emplearse (Consejo Escolar, delegaciones de clase). En un principio, tras los resultados encontrados claramente descompensados en cuanto a la presencia de ellas, se intenta remediar la situación animándolas a integrarse dentro de los mismos. La situación actual llega también a preocuparnos, pero por un motivo claramente distinto: los chicos llevan ya varios años sin aparecer por él.

Por último, contar con **talleres** implicaba la creación de huecos en el horario escolar para poder impartirlos (al ser la totalidad de alumnos/as de transporte escolar, buscar otros procedimientos es claramente imposible). Por supuesto, también hay que hallar el adecuado equilibrio para no perder excesivo tiempo destinado a las distintas áreas. La solución es compleja, pero factible de llevar a cabo, sin pérdida apreciable para la impartición de clases y contenidos normales en cualquier Centro:

- Cada profesor/a imparte un taller concreto, escogido libremente entre varias y amplias propuestas y con contenidos específicos.
- Tenemos la presencia inestimable de una madre, que se ocupa de la marcha de varios talleres.
- Las sesiones de clase, tras el recreo, son de 45 minutos, lo que permite mayor flexibilidad.
- Aunque pequeños, dada la peculiaridad de este colegio, existen recintos suficientes para acoger a los distintos grupos. Otras actividades se practican al aire libre o espacios amplios: deportes y juegos principalmente.
- No todos los talleres se dan en la totalidad de los niveles educativos: se intenta variar cada año para que la mayoría pasen por todos.

- Todos los talleres se encuadran, por su contenido, dentro de alguna área concreta: Matemáticas, Lúdicas, Juegos, Cerámica, Pirograbado,...
 - Contamos, gracias a distintas dotaciones administrativas, con material y equipamiento variado: ordenadores, laboratorio de fotografía,...
- Aunque quizás no a la misma escala, sí creemos que es factible su puesta en práctica en la mayoría de los centros educativos. Sin embargo, hay que pensar que todo ello implica esfuerzo, planificación y motivación.

Dos últimos aspectos a considerar son: la necesidad de **estudio y selección de recursos**, textos y material didáctico adecuados, revisados ahora bajo el prisma de la ausencia de discriminaciones; y la inestimable ayuda y motivación que proporciona la **decoración de aulas y pasillos** con carteles propios o ajenos (mujeres famosas, convocatorias de concursos, actos y celebraciones, etc.).

C/ Entorno:

Se trata, dentro de este ámbito, de dar a conocer la coeducación y todas sus implicaciones, así como nuestras actividades, a la colectividad en la que vivimos y que nos rodea; el principal motivo no es otro, sin duda, que el de influir en ella de acuerdo con las posibilidades que tenemos entre manos. Abarca tres niveles: familias, otros colegios y localidad en general.

1/ Familias:

Nuestra intención aquí es influir con todo respeto, por supuesto, para que traten de adoptar usos igualitarios dentro y fuera del hogar, potenciando de esta manera el trabajo desarrollado en el Centro, posibilitando que el mismo no se interrumpa al concluir la escolaridad obligatoria y sirviendo como un ejemplo más destinado a reforzar las conductas. En la práctica sin embargo, nos resulta bastante difícil debido a las características especiales que presentan las de este Colegio; la dispersión de hogares y actividades ocupacionales plantean problemas de locomoción, ocupación, asistencia a reuniones,.. (el alumnado de la Residencia Escolar proviene de pueblos alejados en decenas de kilómetros, como Aguilar, Puente Genil, Fernán Núñez, La Rambla, Encinas Reales,...); a ello se le suman en algunos casos circunstancias difíciles de convivencia familiar, la consideración de un Centro como lugar de permanencia, bajo nivel cultural, dificultad para convocarles, inexistencia de medios de comunicación rápidos, etc.

Pero todo ello no es óbice para que se intente por este y otros cauces, que en nuestro caso son satisfactorios y sabemos que a través de los mismos conocen lo que hacemos: difundir mediante escritos de todo tipo tales ideas. Y, hasta el momento, no se han puesto trabas algunas para proseguir. Las mismas alumnas nos cuentan sus comentarios en casa y las reacciones suscitadas, en las que no se plantean rechazos abiertos.

En muy contados casos (costura, cocina) se presenta alguna negativa a que el hijo realice una actividad concreta y puntual; pero siempre existe el mecanismo y los argumentos necesarios para, mediante el diálogo, solucionarla.

¿Cómo se consigue llegar hasta ellas? A través de:

- *Encuestas*: Quizás lo menos importante sean los resultados obtenidos tras su baremación. En realidad, los mismos los conocemos ya de un modo bastante aproximado, dada la idiosincrasia general de padres y madres: no puede cambiar de forma notable y rápida una forma de pensar y actuar que se tiene adquirida desde la infancia. Lo esencial es que mediante ellas, conseguimos acercarnos nuestro mensaje y plantearles inquietudes aportando datos y cuestiones para reflexionar. Algunas ya realizadas versan sobre trabajo en hogar y actitudes principalmente.
- *Campañas* específicas, especialmente sobre regalos de juguetes en Navidad.
- *Reuniones y sugerencias escritas*: trato discriminatorio en casa, juegos, profesiones.
- Un medio importantísimo lo constituye el *periódico escolar*. Nuestro “Sacapuntas”, en el que participan todas las personas integrantes de la comunidad escolar casi en pleno, llega a casi todos los hogares. Sabemos que es leído y aprovechamos para lanzar mensajes sobre no discriminación en la práctica totalidad de sus secciones. No obstante, también está presente un **apartado específico** para este tema (A la Par) y ya se han publicado dos **números monográficos** en los que todas y cada una de las casi más de 60 páginas llevan impregnada la idea de igualdad (COEDUCACIÓN; JUEGOS Y JUGUETES NO SEXISTAS).

¿Qué esperamos? Todo y poco; pero es sintomática la iniciativa (ya comenzada) de nuestra A.P.A. “Los Santos” para cambiar sus siglas por las de A.M.P.A. (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). Algo que puede ser simbólico, pero que dice mucho a su favor y que invitamos al resto para que siga el ejemplo. Los trámites, en cambio, son largos y lentos... ¿Podrían simplificarse y agilizarse?

2/ Otros Colegios:

Pretendemos no quedar en solitario: cuanto mayor sea el ámbito de influencia, más pronto se implantará la igualdad. El mejor camino y más fácil de usar es el animar a la población en edad escolar de la localidad y, ¿por qué no?, de otras en el futuro. Existen varias posibilidades:

- Envío del *periódico escolar*.
- Intercambio de *correspondencia* entre el alumnado, alusiva al tema.
- Promoción del *Concurso de Coeducación “A LA PAR”* (dos ediciones), que consiste básicamente en la realización de pequeños trabajos pictóricos o escritos (eslóganes, dibujos, comics, carteles, pegatinas, collages, murales) sobre diversos motivos en relación con mujer e igualdad: juegos y juguetes, familia, trabajo,... Para la convocatoria de este último año se aprovechó la Campaña organizada a nivel provincial sobre “Juegos y Juguetes No Sexistas”.

Los premios, en los que colaboran distintas y variadas entidades públicas y privadas mediante sus subvenciones (Ayuntamiento, Asociación de Mujeres, Asociación de Madres y Padres, Residencia Escolar, TV local, periódicos, librerías y otros comercios), se fundamentan en material no sexista (lecturas, diarios, juegos y juguetes). No es que la participación sea muy abundante (entre 250 y 350 trabajos aprox.), pero creemos que, incluso así, es un recurso muy válido para que llegue a más escolares, por simple difusión entre ellos, y se transmita el mensaje deseado.

- *Realización conjunta de actividades a nivel local*: “I Olimpiada Atlética intercolegial” en nuestro Centro, y en la que ambos sexos participan simultáneamente (aunque clasifica-

dos según diferentes características –sexo y edad–, para evitar desigualdades); “*Juicio al Sexismo*”, nucleado en torno al cuento de Adela Turín “Arturo y Clementina”, en la editorial Lumen, e interpretado por el alumnado (acto éste enmarcado dentro del I Congreso nacional de Literatura Infantil y Juvenil “Ciudad de Lucena”).

3. **Localidad:** Intentamos que lo desarrollado en el Colegio se amplifique y provoque el eco entre la gente nuestro medio circundante, Ya, en cierto pero escaso modo, se logra mediante los contactos mantenidos con diversas Asociaciones y Organismos oficiales, pero pretendemos alcanzar un mayor radio de difusión y conocimiento. Para esto se realizan y producen **diferentes actividades y material:**

- *Manifiestos* infantiles (niños y niñas por la Coeducación; uso de juegos y juguetes en igualdad) y del profesorado (no discriminación de la mujer); ambos aparecidos en la prensa.
- Comentarios y noticias publicadas en *periódicos y revistas*: “Córdoba”, “La Voz”, “El Sacapuntas”, “Cuadernos de Pedagogía”, “Escola Crítica”, “La Rayuela”.
- Reportajes y noticias en *vídeo comunitario y emisoras*.
- *Charlas y Ponencias* impartidas en diferentes cursos o encuentros convocados por organismos oficiales: Córdoba, Pozoblanco, Sevilla, Sanlúcar la Mayor, Andújar, La Coruña, etc.
- Envío de propuesta al Ayuntamiento de nuestra ciudad, en torno a la inclusión de nombres de mujeres en el callejero local (tras proponer y facilitar la adhesión del resto de colegios y bastantes colectivos de personas).

Naturalmente, algunos de los elementos descritos en apartados anteriores también tienen cabida aquí.

D) Alumnado:

Sin duda, el más importante de todos y en el que más realizaciones se han producido.

Uno de los primeros e ineludibles requisitos para todo proyecto es conocer desde donde se parte, cuáles son las **condiciones previas** existentes para, tras su observación, diseñar aquellos pasos convenientes para, con ellos, estar en disposición de llegar a los objetivos propuestos.

En nuestro caso, tal momento se fraguó en **dos facetas** diferentes, pero complementarias:

- 1/ *Toma de datos* de toda índole y relacionados con el tema. Se hicieron sociogramas para los distintos grupos de clase (en los que se pueden detectar distintas variables: protagonismo de chicas/os; líderes; cohesión; aislamiento), observación de resultados académicos y encuestas muy variadas sobre múltiples rasgos: sexismo en el centro, personalidad y conocimiento individual de cada estudiante y los grupos (estudios y profesiones futuras, juegos y juguetes, reparto del trabajo en hogar, autoestima, chico/o ideal, apodos, evaluación de talleres, conocimiento de mujeres famosas, conocimiento y vocabulario sexual, actividades y acoso en patio de recreo, condiciones de partida, uso del lenguaje,...). Por supuesto, tal quehacer, al igual que el que a continuación prosigue, es totalmente factible y conveniente de aplicar en cualquier momento del proyecto. En tal caso, su uso viene explicado para conocer la marcha e incidencia de lo planteado y efectuado en y con el alumnado.
- 2/ El siguiente paso consiste en el *estudio de los resultados obtenidos* y la aportación de posibles soluciones a la situación observada. Es una tarea que se efectúa durante el

transcurso del programa, junto con el grueso de actividades preparadas. Aquí son muy oportunas las aplicaciones de dinámicas de grupo, técnicas de trabajo colectivo, interrelación en juegos y deportes; se busca, en suma y principalmente, favorecer la sociabilidad y la relación afectiva, que posteriormente permita el trabajo conjunto, de igual a igual, la reflexión común e individual y la diversión practicando actividades lúdicas.

Actualmente se trabaja en tres líneas bien diferenciadas, aunque interrelacionadas estrechamente: la satisfacción de resultados en una provoca una reacción en cadena favorable hacia las demás, entrando en una dinámica circular sin principio ni fin, totalmente grata.

A/ Labor diaria en clase:

Además de la introducción de contenidos hasta ahora no presentes en programas y libros de texto, propios de cada materia, se tienen en cuenta aspectos ya detallados: figura del profesor/a como modelo, uso cuidadoso del lenguaje (si sólo se habla en masculino, ya nos lo advierten o reprochan), orientación académica y profesional igualitaria (charlas; trabajos; debates; muestras sobre la realidad; visitas de profesionales, como poetas y escritores/as, pintora,...; etc.); trato no discriminatorio en el que procuramos no caer dentro del llamado sexismo oculto (con presencia de modelos femeninos, reparto igualitario de espacios y tareas,...); uso del material obtenido o elaborado (fichas adaptadas a los diferentes niveles); y crítica a los elementos sexistas de toda índole que aparezcan en textos, escritos, situaciones, etc.

Otras actividades propias de la clase, ubicables en varias materias distintas, que se llevan a cabo en diferentes ocasiones, son: resolución de problemas de enigmas lingüísticos; correspondencia con el extranjero: "pen-friends"; confección de cuentos y poemas; comentarios a fotos de cierto impacto; dramatizaciones y juegos de roles; bailes; análisis y reflexión sobre canciones, villancicos, chirigotas y chistes, proporcionando sus correspondientes alternativas; fabricación de juguetes (puzzles, conectores, marionetas, dominó, etc.); lecturas, charlas, debates y comentarios alusivos; buzones de sugerencias por aulas; análisis de prensa y publicidad; deportes: además de la práctica de juegos cooperativos y no competitivos (en grupos mixtos o no), se forman parejas y preparan equipos femeninos: balonmano y futbito; "cómic", tanto completamente inventados como para incluir texto u otros elementos; dibujos, murales y carteles; etc.

B) Celebraciones de días especialmente conmemorativos:

Los aprovechamos casi todos, ya que no sólo son importantes los cometidos de cada materia sino también los valores que debemos transmitir para llegar a una educación íntegra: Halloween, Niña y Niño, Constitución, Navidad, Paz y No Violencia, Andalucía, Carnaval, Día/Semana de la Mujer, Semana Santa, Libro, Medio Ambiente, Fiesta Fin de Curso,... Unos son más susceptibles de ser tratados desde una perspectiva coeducativa, pero intentamos beneficiarnos de todos de acuerdo con nuestros intereses. Junto al estudio de la situación actual o de otros aspectos legislativos y democráticos, usamos la motivación propia de las llamadas actividades complementarias: juegos (concurso mixto de canicas, simultáneas de ajedrez,...); "christmas" alusivos; carteles; pegatinas; "gimkanas"; actuaciones musicales; exposiciones monográficas y/o de trabajos realizados (publicidad, trabajo, "Así vemos a las brujas", mujeres famosas, lemas coeducativos, humor, carteles, fotografías, etc.); estudio de la presencia femenina en el callejero local; teatro; participación en concursos convocados por la Junta u otras Asociaciones; charlas (violencia y acoso a mujeres, situación mundial de la infancia, el principio de igualdad en la Constitución, los campos de concentración nazis y de otros lugares, las brujas en la historia, etc.); proyección de

vídeos (“Decide tus juguetes” y otros del Instituto de la Mujer) y películas (“Gorilas en la niebla”, “En busca del fuego”, “El Ceniciento”...), incluyéndose sus posteriores comentarios; competiciones deportivas mixtas (baloncesto, fútbol, balonmano; incluida la participación del profesorado en las mismas condiciones de igualdad)...; para lanzar el mensaje idóneo a cada momento: cooperación, disfrute en común, tolerancia, descubrimiento de nuevos elementos enriquecedores, cambio de roles, ruptura de estereotipos, no competitividad, muestra de pautas de conducta por parte de mayores, etc. Ejemplos hay varios: En Carnaval se propuso y llevó a cabo la elección de disfraces que significara el cambio de papeles sobre las historias aparecidas en cuentos tradicionales (y allá que aparecieron maestros vestidos de “hados padrinos”, caperucitas,...) o maestras en plan lobo feroz; en el Día de la Mujer se repartieron dípticos con ilustraciones y breves biografías de mujeres científicas (e incluso complementarios a los libros de texto, siendo grapados a ellos); en el Día de Andalucía, nuestra tradicional mini-maratón, que en años anteriores provocaba retiradas y evidentes muestras de nerviosismo, se cambió por una Marcha Atlética con carácter festivo, en la que el ejercicio físico se hermanó con diversión y alegría, alcanzándose un gran ambiente lúdico.

C/ Talleres:

Con este nombre nos referimos a cualquier actividad que implique una división en grupos, un cambio de espacios, que tenga carácter rotatorio y en la que se proponga la realización de trabajos y manifestaciones distintas a las propias de área, aunque esa diferenciación se plasme sólo en la forma de mostrarse a chicos y chicas.

Al igual que sucede con la celebración de fiestas y días, anteriormente reseñada, los talleres también podemos dividirlos según el grado de implicación con la coeducación. Unos están fuerte y específicamente relacionados con ella (maquillaje, cocina, costura, juegos de patio para ambos sexos (comba, gomilla, corro, tanga, canicas, pídola, pañuelo, matar, ajedrez,...), deportes de equipo, coeducación, educación afectiva-sexual, análisis publicitario) y de otros nos servimos para seguir reforzando los principios de igualdad, cooperación y aceptación personal y mutua (cerámica, pirograbado, video-fórum, informática, periódico escolar, fotografía, creatividad, animación a la lectura, poetas en el aula, matemáticas lúdicas, relajación psicomotricidad, teatro, huerto, ajedrez). Las posibilidades son, por supuesto, innumerables y confiamos en seguir ampliándolas para un futuro.

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN FINAL

Hace 7 años no existíamos. Hoy, con tan escaso bagaje de experiencia a nuestras espaldas, tampoco podemos presumir de mucho..., pero aquí estamos. En realidad, nuestra comunidad educativa en su totalidad se siente orgullosa del camino recorrido y ve con optimismo y esperanza el que aún queda por hacer.

Ahora, una vez finalizado el P.I.E., a dos años vista de aquella etapa inicial y tras el análisis correspondiente, no podemos dejar de tener cierta satisfacción por lo conseguido, disponiéndonos a continuar por el camino de la coeducación, con más ilusión si cabe, ideando otros proyectos que posibiliten una ampliación de los horizontes propuestos en su día y la renovación de ideas (sin olvidarnos, por supuesto, de seguir insistiendo en lo ya realizado). Llegar a una educación en la que se alcancen totalmente los fines perseguidos desde el punto de vista de la igualdad y no discriminación entre sexos supone una tarea constante y a muy largo plazo. Pero lo que de verdad importa es poner los cimientos, echar a andar, trabajar, proyectarlo, y en eso estamos.

B

C.A.E.P. "ASTAROTH" de Rota (Cádiz)*

El trabajo realizado por este Centro, ha sido premiado con el I Premio Meridiana 1998, concedido por el Instituto Andaluz de la Mujer en la Provincia de Cádiz, en su apartado de Programas Educativos en favor de la Igualdad de Oportunidades.

En la actualidad el Centro ha sido reconvertido en un IES, y su profesorado repartido entre otros diferentes de la Localidad.

Queremos que estas líneas sirvan de homenaje y recuerdo al esfuerzo desarrollado por su Claustro desde el Curso 1993/94 al 1997/98.

El esquema al que se ciñe la exposición de este trabajo es el siguiente:

A/ Cómo reflejar la Coeducación en el Proyecto de Centro:

1. Finalidades Educativas.
2. Objetivos generales de la etapa.
3. Objetivos de áreas (Primer Ciclo):
 - 3.1. Conocimiento del Medio.
 - 3.2. Lengua Castellana y Literatura.
 - 3.3. Matemáticas.
 - 3.4. Educación Artística.
 - 3.5. Educación Física.
4. Metodología:
 - 4.1. Principios metodológicos generales.
 - 4.2. Principios metodológicos coeducativos.
5. Plan de Evaluación:
 - 5.1. Evaluación Coeducativa.
6. Criterios de Evaluación. Extracto. Primer Ciclo.
7. Criterios de selección de libros de texto y material curricular:
 - 7.1. Introducción.
 - 7.2. Criterios de selección.

C/ Actividades en el entorno

- a. Comunicaciones con madres y padres
- b. Con otros Centros de la Localidad

(*) Relación del Profesorado participante en la elaboración del proyecto curricular. M^a del Carmen Marcos Bárceña. (Coordinadora); Lourdes Lobato Moreno; Teresa Alba Merino; Begoña Argos Rubio; Pablo Beltrán García; M^a José Durán Sierra; Manuel García Mata; Inmaculada García Romero; Ana M^a Gutiérrez Lluelma; Gabriel Higuera Ruiz; Acacia López Cano; José Luis López González; Adoración Moya Toribio; Dolores Nieto Barea; Juana M^a Sánchez Plaza; José Carlos Domínguez Domínguez; Alfonso Gamazo Alonso; M^a del Carmen García Sánchez; M^a del Carmen Navarrete Valenzuela; Ana M^a Nieto Barca; Margarita Ramos González.

Asesoramientos: Rosario Rizo Martín. Coordinadora Provincial de Coeducación; Pilar Seco. Profesora de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

I/ CÓMO REFLEJAR LA COEDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE CENTRO

1/ Finalidades Educativas

Las características de nuestro Centro nos llevan a proponer las siguientes FINALIDADES EDUCATIVAS, asumidas por toda nuestra comunidad escolar a través de sus diferentes órganos de representación colegiada.

A/ Potenciar una educación en libertad, entendiendo por ésta la realización individual y social de niños y niñas, potenciando todo lo creativo que hay en sus personas, y desarrollando un espíritu crítico respecto al medio socio-cultural que los rodea.

B/ Desarrollar en nuestra comunidad un clima de convivencia democrático, fomentando actitudes positivas como:

- Respeto al pluralismo ideológico, cultural, político y religioso de todos los miembros de la comunidad.
- *La convicción de considerar iguales en dignidad a todas las personas, cualquiera que sea su raza, sexo o condición social o personal, valorando para ello las diferencias culturales y evitando cualquier discriminación sexista, étnica o racial.*

C/ Preparar al alumnado de la forma más adecuada para su inserción en la vida de una manera funcional y activa, atendiendo a sus potenciales personales a partir del conocimiento de si mismo y la autoaceptación, buscando con todo ello el bien personal y común.

D/ Condicionar la organización, recursos y métodos del Centro a la normalización del alumnado con carencias o descompensaciones físicas o psíquicas.

Tratar con ello de conseguir una integración en los programas ordinarios de todos aquellos niños y niñas que tienen unas necesidades especiales en su aprendizaje, potenciando con ello su integración y autonomía personales.

E/ Orientar todas las actividades educativas del Centro hacia la igualdad de oportunidades de ambos sexos, respetando las diferencias existentes entre ellos.

F/ Como Centro de Actuación Educativa Preferente, contribuir a la compensación de las carencias de origen cultural y social, *propiciando dentro de nuestras posibilidades la igualdad de oportunidades educativas.*

G/ Considerar como una necesidad primordial la implicación de la familia, el municipio y el movimiento asociativo en la dinámica escolar, desde actitudes constructivas, enriquecedoras y de participación.

H/ Profundizar en la historia, cultura y realidad andaluzas a través de un acercamiento crítico y positivo a nuestra tierra, valorando y potenciando las distintas señas de identidad de nuestro pueblo tales como el habla, el folclore, los ecosistemas, la historia...

I/ Orientar profesional y vocacionalmente al alumnado a lo largo de su permanencia en el Centro, y de manera especial, en los últimos niveles de su escolaridad obligatoria, rechazando los estereotipos sociales vigentes.

J/ Desarrollar en nuestro alumnado técnicas de estudio, hábitos de trabajo, sentido de la responsabilidad y esfuerzo personal, completándolo con una buena educación para la salud.

2/ Objetivos Generales de la Etapa

A/ *Valorar críticamente las diferencias de tipo social que se establecen en función del sexo, rechazándolas y ofreciendo modelos de colaboración equilibrados entre ambos sexos.*

B/ Comprender y producir mensajes orales y escritos mediante el aprendizaje de los códigos convencionales de lectura y escritura, y la construcción de las estructuras básicas del lenguaje.

C/ Comunicarse con los demás a través de expresiones verbales, corporales, plásticas, musicales y matemáticas desarrolladas de forma creativa y personal, *evitando toda clase de estereotipos.*

D/ Iniciar a los alumnos y las alumnas en la planificación de actividades para conseguir una mayor autonomía en las actividades habituales, *estableciendo relaciones de colaboración y cooperación entre personas de distinto sexo.*

E/ *Iniciar a los alumnos y las alumnas en la participación de actividades de grupo potenciando la igualdad*, aceptando las normas y reglas que democráticamente se establezcan y favoreciendo distintas opiniones y puntos de vista.

F/ Ayudarles a participar, de forma solidaria, en los diferentes núcleos sociales inmediatos al alumnado: la familia, el colegio..., y en aquellas otras actividades que puedan desarrollar en relación a su entorno: juegos, deportes, espectáculos, utilización de medios de transporte, conservación del medio ambiente.

G/ *Establecer relaciones equilibradas y constructivas con todas las personas, potenciando la igualdad entre los sexos y la cooperación en situaciones sociales conocidas, especialmente aquellas donde tienen fuerte presencia los estereotipos sociales: reparto de tareas, juegos, etc.*

H/ *Apreciar los valores de sus semejantes, evitando todo tipo de discriminación social, sexual*, credo, raza o cualquier otro tipo de diferencia física o psíquica.

I/ Establecer relaciones sencillas entre hechos y fenómenos del entorno, y su repercusión en el medio ambiente.

J/ Conocer aspectos fundamentales del patrimonio participando en su conservación y respetando su diversidad cultural.

K/ Conocer, apreciar y aprender a cuidar su propio cuerpo mediante el desarrollo de hábitos de alimentación equilibrada, higiene y proponiendo fórmulas de utilización adecuadas para el tiempo libre.

3/ Objetivos de Áreas

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO OBJETIVOS. PRIMER CICLO

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, *mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales* (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).
2. Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.
4. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
5. Reconocer en los elementos del medio natural los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo.
6. Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización y sus interacciones.
7. Interpretar, expresar y representar hechos observados del medio sicionatural.
8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información.
9. Manipular y construir dispositivos y aparatos con una finalidad previamente establecida.
10. Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.
11. *Desarrollar en los niños y en las niñas actitudes relativas al consumo y uso racional de los recursos tecnológicos, sin discriminar trabajos, funciones, capacidades y objetos en función del sexo.*
12. *Promover una educación sexual acorde con las características y necesidades del alumnado.*

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA OBJETIVOS. PRIMER CICLO

1. Comprender textos orales y escritos, y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.

2. *Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua, y tratando de evitar el uso sexista del lenguaje.*

3. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.

4. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.

5. Fomentar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

6. Utilizar recursos expresivos (verbales y no verbales) potenciando la creatividad.

7. Comenzar a establecer relaciones entre los aspectos formales de la lengua y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden.

8. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (resumen, notas) que facilitan la elaboración, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

9. *Conocer los diferentes usos sociales de las lenguas, analizando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios para introducir las correcciones oportunas.*

ÁREA DE MATEMÁTICAS OBJETIVOS. PRIMER CICLO

1. Utilizar el conocimiento matemático para interpretar y producir informaciones y mensajes sobre fenómenos conocidos.

2. Reconocer situaciones de su medio habitual en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo y formularlos mediante formas sencillas de expresión matemática, y resolverlos utilizando los algoritmos correspondientes.

3. Utilizar instrumentos sencillos de cálculo y medida, decidiendo, en cada caso, sobre la posible pertinencia y ventajas que implica su uso y sometiendo los resultados a revisión.

4. Elaborar y utilizar estrategias personales de estimación, cálculo mental y orientación espacial para la resolución de problemas sencillos, modificándolas si fuera necesario.

5. Identificar formas geométricas en su entorno inmediato, utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para incrementar su comprensión.

6. Utilizar técnicas elementales de recogida de datos para obtener información sobre fenómenos y situaciones de su entorno; representarla de forma gráfica y numérica y formarse un juicio sobre la misma.

7. Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, la conveniencia de la precisión y la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

8. Identificar en la vida cotidiana situaciones y problemas susceptibles de ser analizados con la ayuda de códigos matemáticos para lograr una mejor comprensión y resolución de dichos problemas.

9. *Fomentar especialmente en las niñas actitudes de confianza y seguridad ante las actividades matemáticas y su aprendizaje.*

ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA OBJETIVOS. PRIMER CICLO

1. Experimentar las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación, y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias en situaciones de comunicación y juego.

2. Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos en la elaboración de producciones artísticas.

3. Utilizar códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos.

4. *Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.*

5. Explorar materiales e instrumentos diversos (musicales, plásticos y dramáticos) para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.

6. Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación y comunicación plástica, musical y dramática, y contribuir con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

7. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido.

8. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.

9. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural.

10. Fomentar el desarrollo de la capacidad expresiva de todo el alumnado, especialmente de los niños.

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA OBJETIVOS. PRIMER CICLO

1. *Valorar su propio cuerpo y la actividad física como medio de divertirse, conocerse y sentirse a gusto con los demás.*

2. Utilizar sus capacidades físicas y el funcionamiento corporal en el control de movimientos adaptados a diferentes circunstancias.

3. Resolver problemas que exijan dominio y destrezas motoras.

4. *Adoptar hábitos higiénicos relacionados con sus efectos sobre la salud.*
5. *Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para transmitir sensaciones y estados de ánimo.*
6. *Canalizar la necesidad de actividad física mediante la participación en juegos aceptando las normas.*
7. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades.
8. *Evitar cualquier discriminación por razón de sexo, en contra de los estereotipos sociales vigentes que asocian movimientos expresivos y rítmicos a la educación de las niñas y los elementos de fuerza, agresividad y competitividad a los niños.*

4/ Metodología

4.1. Principios metodológicos generales

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 socio-cultural. 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 experiencias previas y los nuevos aprendizajes.*

Para lograr este aprendizaje significativo son necesarias una serie de condiciones:

- Que el profesorado realice una cuidada planificación del trabajo a realizar 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 rela-

ciones en ámbitos diversos.

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

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

Desde un punto de vista organizativo, la mayoría de los contenidos se abordarán en torno a estos ejes o núcleos de globalización y en función de ello 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 a utilizar en el aula. De esta forma se promueve el acercamiento a la realidad y la implicación del alumno y la alumna. 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 a algo.

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 en base 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 considera éste último asociado al esfuerzo por aprender, y el juego como 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.

4.2. Principios metodológicos coeducativos

Introducción

Al iniciar la elaboración de este apartado del Proyecto Curricular, la primera pregunta que nos hemos formulado 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.

Principios básicos coeducativos

- * La educación para la igualdad entre sexos estará presente a través de todas las áreas a lo largo de la Etapa.
- * 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.
- * La orientación escolar y profesional será no discriminatoria, tratando de romper los estereotipos tradicionales.
- * El proceso de enseñanza y aprendizaje no debe estar mediatizado por el uso de un lenguaje y unos materiales sexistas.
- * El sexismo generalizado en los materiales didácticos de uso común se utilizará para realizar un análisis crítico y la propuesta de soluciones alternativas.
- * La evaluación educativa incluirá la coeducación como un indicador de la calidad de la evaluación.
- * 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.
- * 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.

Líneas metodológicas coeducativas

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, menos estereotipadas. Por ello creemos 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, el carácter más o menos dinámico del mismo...

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

Esto es lo que piensan nuestros hijos e hijas:

Los niños seguirán siendo mecánicos, carpinteros, bomberos...

Las niñas sirven sólo para planchar y coser...

El trabajo de la casa es algo de mujeres...

Los hombres de la casa no friegan el suelo ni planchan, ni...

A veces los hombres de la casa ayudan a poner la mesa, hacer la compra...



¿Compartes estas opiniones?

LOS JUEGOS DE NIÑOS Y NIÑAS SON DIFERENTES

Camiones
fútbol
trenes
indios

NIÑOS 90%

Comba
muñecas
comiditas
corros

NIÑAS 90%

SUS PERSONAJES FAVORITOS, A LOS QUE QUIEREN PARECERSE, SON:

Niñas: ratita presumida, princesas, hadas,...


Niños: príncipes, guerreros, magos,...

PARA EL CARNAVAL, LOS DISFRACES FAVORITOS SON:

NIÑOS 70%
Piratas, toreros, magos,...

NIÑAS 80%
Hadas, bailarinas, princesas,...

Resultados de encuestas aplicadas al alumnado del CAEP Astaroth en septiembre/Octubre



2. Partir de situaciones cotidianas vividas conjuntamente, de problemas reales, que permitan realizar un análisis con referentes comunes.

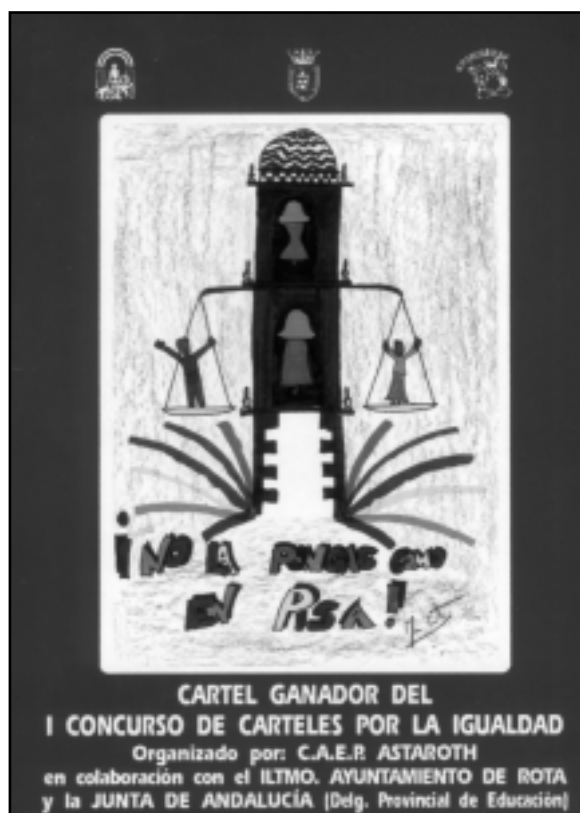
A partir de estas situaciones potenciaríamos la participación del alumnado en la elaboración y discusión de normas y valores. Habilidades tales como el diálogo, la discusión en grupo, la búsqueda del consenso, etc., se desarrollan en aquellas ocasiones en las que se les requiere participación a los niños y niñas. La coherencia entre las propuestas de los adultos y sus comportamientos cotidianos es uno de los elementos fundamentales en la eficacia de la intervención coeducativa ya que difícilmente se puede transmitir al alumnado una visión integradora, tolerante, democrática e igualitaria de la educación, sí en el educador/a que dice promover estos valores se observan conductas competitivas, excluyentes y sexistas.

3. La actividad lúdica, el juego, es uno de los medios de aprendizaje y socialización más interesantes que se dan en la infancia.

En el juego se proyectan los estereotipos y modelos imperantes en nuestra comunidad. Nuestra intervención debe afectar, al menos, a la composición de grupos de jugadores y jugadoras, a los contenidos del juego mismo y al uso de materiales y juguetes no sexistas. También es interesante ampliar el repertorio lúdico, dando a conocer y facilitando nuevos juegos y situaciones.

4. De forma puntual, se incidirá en actividades específicas.

En ellas se podrán desarrollar con mayor profundidad aspectos trabajados previamente en el aula: juegos y juguetes no sexistas, dramatizaciones de roles, talleres de cocina, electricidad...



5/ Evaluación coeducativa

La evaluación de los contenidos transversales comparte los rasgos determinados para todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo en todos ellos y, especialmente en los relativos a la *Igualdad de Oportunidades*, hay que destacar una serie de características a tener en cuenta:

1. ¿Qué evaluar?

Los Temas Transversales se desarrollan mediante contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero son estos últimos los que constituyen su núcleo central y, por tanto, la evaluación tendrá que detenerse de forma prioritaria en las *actitudes* y en los *valores*.

Así pues, en la evaluación sobre el tema de Igualdad de Oportunidades, no trataremos sólo de comprobar los contenidos desarrollados, sino de valorar los cambios producidos en el comportamiento del alumnado y las variaciones en sus actitudes y apreciaciones, para poder tomar decisiones sobre las modificaciones a introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Utilizaremos como focos de evaluación:

- El conocimiento del alumnado, sus intereses y expectativas. Los obstáculos y resistencias al cambio así como la evolución que siguen.
- Nuestras pautas de actuación profesional en el aula. Los mensajes explícitos e implícitos así como los cambios que se producen.
- La estructura y dinámica de las tareas realizadas en el aula. Secuencia, organización y recursos que se utilizan.
- La estructura y dinámica de las relaciones que se dan en el grupo. Agrupamientos, roles, liderazgos, competencias, etc.

Resulta por otra parte imprescindible realizar una *autoevaluación* sobre nuestra propia práctica educativa. Dicha autoevaluación viene exigida por la coherencia que ha de manifestar la persona que educa entre sus propósitos explícitos y su modo de actuar, su conducta, que a veces puede entrar en contradicción con los contenidos que se están trabajando. De ahí la importancia de que la autoevaluación incluya aspectos no manifiestos de la práctica educativa (currículum oculto).

2. ¿Cómo evaluar?

Consideramos como dimensiones básicas del cómo evaluar la *participación* y el *contraste*. Participación a través de debates informales, asambleas, tutorías, cuaderno de trabajo, etc. Participación en la selección de problemas, en los debates conceptuales, en la resolución de conflictos, en el establecimiento de normas, en proponer actividades, etc. Contraste entre las concepciones del alumnado entre sí, de alumnas y alumnos, entre éstos y las del profesorado.

Para evaluar las actitudes de los alumnos y alumnas introduciendo la variable género, consideramos fundamentales los procedimientos y técnicas basados en la observación, ya que nos van a permitir realizar un análisis y una valoración orientadora y reflexiva.

Entre dichos procedimientos y técnicas para la observación del alumnado destacamos:

- Asamblea: grado de participación, respeto, argumentos, reflexiones...
- Agrupamientos: grado de interacción, actitudes de cooperación, mixtos o segregados...

- Juegos: tipos de juegos, preferencias, ocupación de los espacios, ocupación de las pistas deportivas...
- Diálogo informal y conversaciones con alumnos y alumnas.

Como procedimientos y técnicas en relación al profesorado consideramos:

- Diario del profesor/a.
- Auto-observaciones.
- Contraste de experiencias entre el profesorado.

3. ¿Cuándo evaluar?

Dentro de los tres momentos del proceso de evaluación en sí, destacamos:

3.1. Evaluación Inicial:

La evaluación inicial nos permitirá comprobar las ideas previas y los juicios de valor que alumnos y alumnas tienen sobre el tema a trabajar.

Para ello podremos servirnos de coloquios, debates, dramatizaciones, producciones plásticas, etc.

3.2. Evaluación Continua:

Como observación sistemática del proceso, pretende describir e interpretar, más que medir o clasificar.

Se realizarán actividades de evaluación integradas en el propio proceso educativo y que nos permitan orientarnos sobre los efectos de ese proceso, haciendo referencia especialmente a la evaluación actitudinal, dado su carácter central dentro de los Temas Transversales y en concreto dentro de la Igualdad de Oportunidades.

3.3. Evaluación Final:

Presta especial atención sobre los elementos del “contenido transversal” en la valoración del grado de adquisición de los diversos tipos de capacidades que reflejan los objetivos generales.

6/ Criterios de evaluación. Extracto

Primer ciclo de Educación Primaria

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL

- Practicar hábitos elementales de alimentación, posturas correctas, higiene y descanso que favorecen la salud, *así como valorar y respetar las diferencias sexuales.*

LENGUA CASTELLANA

- Presentar oralmente hechos y experiencias próximos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas y empleando las formas básicas de la lengua oral *evitando los estereotipos sexistas.*

MATEMÁTICAS

- Mostrar una actitud de confianza y seguridad ante las actividades matemáticas y su aprendizaje *independientemente del sexo.*

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

- Representar diferentes roles y escenas de la vida cotidiana mediante el juego colectivo, *evitando los estereotipos sexistas* y utilizando los recursos expresivos del juego.

EDUCACIÓN FÍSICA

- Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo *mostrando una actitud de aceptación hacia los demás* y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

7/ Criterios de selección: materiales y libros de texto

Entre los distintos materiales curriculares, aquellos que ejercen una mayor influencia en el alumnado son los libros de texto. Esta consideración nos conduce a ocuparnos de una forma más detallada de ellos.

La intención que nos mueve al abordar mediante una reflexión de diferentes aspectos el análisis de textos, no es la conveniencia o no de éstos, ya que consideramos que pueden ser más o menos válidos según el uso que de ellos se haga, sino comprobar sus características y limitaciones. Será el conocimiento de estas limitaciones y al mismo tiempo de sus potencialidades lo que nos permitirá deducir las condiciones que éstos han de tener y las distintas funciones que han de desempeñar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea consideramos que los libros de texto y los cuentos deben ser un factor de cambio y contribuir a lograr una sociedad en la que no exista discriminación por razón de sexo.

Es preciso, pues, hacer un análisis detenido de éste y otros materiales curriculares para detectar si los conceptos y valores que subyacen acerca de la igualdad de oportunidades son coherentes con las opciones tomadas en el Proyecto de Centro.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

1. PRESENTACIÓN GENERAL DEL MATERIAL

- 1.1. Correspondencia con el proyecto editorial.
- 1.2. Características tipográficas. Adecuación del tamaño y tipo de letra.
- 1.3. Ilustraciones:
 - Calidad de las mismas.
 - Grado de atracción.
 - Relación de las ilustraciones con la experiencia personal del alumnado.
 - Correspondencia con las actividades propuestas.
 - Número de ilustraciones que aparecen para cada sexo.
 - Actividades y/o ocupaciones que se ilustran para cada sexo. Valoración general de las mismas.
 - Situaciones sedentarias y activas para cada sexo. Protagonistas.

2. ANÁLISIS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

- 2.1. Tratamiento de los temas transversales.
- 2.2. Estrategias favorecedoras de la explicitación de conocimientos previos.
- 2.3. Grado de referencia de los contenidos a conceptos, procedimientos y actitudes.
- 2.4. Correspondencia entre las actividades propuestas y los contenidos explicitados.

2.5. Grado de relación de los contenidos con la experiencia personal del alumnado.

2.6. Grado de implicación del alumnado en las actividades planteadas.

3. GRADO DE DIFICULTAD EN EL LENGUAJE

3.1. Grado de asequibilidad del vocabulario utilizado.

3.2. Número de veces que se menciona a cada uno de los sexos.

3.3. Actividades y/o ocupaciones que se mencionan para cada sexo. Valoración general de las mismas.

3.4. Descripción del lenguaje utilizado. Naturaleza sexista o no sexista del mismo.

4. OTRAS CONSIDERACIONES

4.1. Materiales de apoyo y ampliación del proyecto editorial.

4.2. Otros recursos presentados.

4.3. Asequibilidad económica.

Consideramos que para realizar el análisis de los libros de texto, se podrían elegir aproximadamente 30 páginas centrales de cada Área, ya que la premura de tiempo en su selección no permite un estudio completo. Ante las deficiencias que se han encontrado hasta el momento al hacer análisis de libros de textos y materiales curriculares en aspectos coeducativos en las diversas editoriales, consideramos que se irán subsanando poco a poco y sistematizándose a través de las modificaciones oportunas que introduzca el profesorado, así como de la utilización de otros libros de texto y recursos que se consideren.

III/ ACTIVIDADES CON EL ENTORNO

Con Madres y Padres

Las relaciones se han intensificado, procediéndose a un intercambio generalizado de opiniones, de manera continuada, sobre este tema. Todo ello se inició, dentro de las actividades de sensibilización y formación, como resultado de la aplicación de las encuestas de valoración de actitudes al alumnado.

Los resultados fueron tan abrumadores, que con ellos se elaboró el folleto adjunto y se convocó a una primera reunión sobre el tema.

Al acudir prioritariamente, en aquella ocasión, madres del alumnado, la colaboración ha venido casi "por añadidura", y se ha notado en un aumento de la participación de éstas en la vida del centro.

Con otros Centros de la Localidad

Como una manera de salir de los límites del patio, y como forma de expresión por la satisfacción del esfuerzo continuado realizado a lo largo de varios cursos, así como una manera de comenzar a la sensibilización generalizada del entorno más inmediato, el centro se plantea convocar a nivel municipal, con la colaboración del Excmo. Ayuntamiento de Rota y de la Delegación Provincial de Educación, un Concurso de Dibujo, sobre el tema de la Igualdad.

El cartel ganador, se publica como tal y se elaboraron pegatinas con el mismo, además de regalar a los Centros participantes, lotes de libros y material coeducativo.

La convocatoria, resultó un éxito, tanto en participación como en los resultados que, no sólo desde el punto de vista artístico, sino sobre el concepto de Igualdad, pudo apreciarse en las obras.

4

BIBLIOGRAFÍA

4 BIBLIOGRAFÍA

4/1 SOBRE COEDUCACIÓN

ALTABLE VICARIO, ROSARIO (1991)

Penélope o las trampas del Amor.

Madrid. Mare Nostrum.

Materiales que desvelan el currículum oculto en los aspectos de la educación sentimental que van a dificultar un proyecto de vida igualitario y satisfactorio para chicas y chicos. Para trabajar fuera y dentro de las aulas.

ASKEW, SUE y ROSS, CAROL (1991)

Los chicos no lloran.

Barcelona. Paidós.

Analiza las presiones escolares a que se ven sometidos los alumnos para que aprendan a comportarse según los estereotipos sexistas. Incluye orientaciones específicas de trabajos con chicos.

BARRAGÁN, FERNANDO; GUERRA, ISABEL y JIMÉNEZ, BEGOÑA (1996)

La construcción colectiva de la Igualdad (2 vols.)

Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Partiendo de la exposición sobre conceptos básicos sobre Coeducación (Vol. 1), sobre el nacimiento y desarrollo del sexismo y pautas generales de actuación frente a él, se llega a ofertar un completo y complejo mecanismo de análisis del lenguaje y cómo el género da forma a nuestro pensamiento.

Conduce paso a paso un proceso de investigación-acción que desarma prejuicios.

BUSQUETS, M. D. y col. (1993)

Los temas Transversales.

Madrid. Santillana.

Proporcionan estrategias concretas de actuación en las aulas.

CEREZO RAMÍREZ, FUENSANTA (1997)

Conductas agresivas en la edad escolar.

Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención

Madrid. Pirámide.

FABRA, M. LLUÏSA (1996)

Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas

Barcelona. ICE. Universidad Autónoma.

Como en su título se indica son aportaciones a la dinámica de grupos, incidiendo en los aspectos de autoafirmación específica de las chicas.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987)

Elementos para una educación no sexista.

Valencia. Víctor Orenga.

Síntesis de conceptos básicos sobre Coeducación, sus relaciones con la Educación para la Paz, y Orientaciones concretas para su puesta en práctica curricular.

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (1990)

Juntos pero no revueltos.

Madrid. Visor.

Conjunto de ponencias en torno a la Reforma y su implantación. Incluye una breve memoria sobre un trabajo de investigación sobre relaciones en el aula entre chicas, chicos y el profesorado.

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (1991)

Hágalo usted mismo: la cualificación del trabajo doméstico. La crisis de su aprendizaje y la responsabilidad de la escuela.

Madrid. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. M.E.C.

Aporta distintas actividades que permiten incluir el aprendizaje de las labores domésticas en el currículum.

GARCÍA GRACIA, M. y otras/os (1993)

El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores.

Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Proporciona, además de los resultados de una investigación realizada por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, que analiza una serie de textos, los elementos de análisis que permiten al profesorado poder llevar a cabo la experiencia en sus aulas.

GONZÁLEZ LUCINI, FERNANDO (1995)

Temas Transversales y áreas curriculares.

Madrid. Anaya.

Orientaciones para el tratamiento curricular de los temas transversales.

MICHEL, ANDREE. (1987)

Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros escolares.

Barcelona. La Sal-Horas y horas.

El sexismo en los textos es una constante en diversos países como se demuestra en el estudio que aporta. Ofrece también orientaciones a seguir para la elección y elaboración de materiales alternativos, así como una relación de experiencias en estos ámbitos.

MORENO, MONTSERRAT (1986)

Como se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela.

Barcelona. Icaria.

Partiendo de un análisis histórico ceñido al papel de la mujer en la construcción de la cultura, sienta las bases para desvelar el androcentrismo de las diferentes disciplinas y, desde allí, buscar una nueva forma de relación para las niñas y el sistema escolar.

PIUSSI, ANA M⁰ y BIANCHI, L (Eds.) (1996)

Saber que se sabe. Mujeres en la educación.

Barcelona. Icaria.

Desde la pedagogía de la diferencia sexual se analizan una serie de experiencias concretas, realizadas en Italia. Desde la concepción del aprendizaje basado en la propia experiencia, como conseguir que las necesidades y los deseos se conviertan en elementos de la educación, con una mirada diferente para interpretar la realidad: la mirada de las mujeres.

SALAS GARCÍA, BEGOÑA (1993)

Proyecto de Centro desde una perspectiva coeducativa.

Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Programa de Coeducación.

Analiza los diversos modelos educativos propuestos históricamente en este país, aplicándoles un análisis de género preciso para descubrir las discriminaciones que los sustentaban de manera más o menos encubierta. Orienta también sobre los diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar un Proyecto de centro no discriminatorio.

SAU, VICTORIA (1986)

Ser mujer, el fin de una imagen tradicional.

Barcelona. Icaria.

A través del desarrollo evolutivo de las mujeres, analiza los papeles designados socialmente en cada una de las etapas o situaciones en que pueden encontrarse: infancia, pubertad, las madres, las mujeres trabajadoras... y busca la superación de estos estereotipos.

SUBIRATS, MARINA y BRULLET, CRISTINA (1988)

Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.

Madrid. Instituto de la Mujer.

Investigación que recoge las observaciones realizadas en escuelas catalanas y demuestran las diferentes actitudes del profesorado en sus relaciones con las alumnas y los alumnos.

SUBIRATS, MARINA (1991)

La Coeducación.

MADRID. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer.

Trata los aspectos en que social y escolarmente se ha venido discriminando a las mujeres, y cómo en la actualidad se manifiestan y pueden corregirse.

V.V.A.A. (1988)

Unidad didáctica. Sistema Sexo-Género.

Madrid. Asociación Pro Derechos Humanos. Instituto Andaluz de la Mujer.

Carpeta con fichas de trabajo para diferentes niveles y con material de apoyo didáctico/teórico para el profesorado.

V.V.A.A. (1989)

Guía didáctica para una orientación no sexista

Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia

Ofrece una serie de elementos de análisis de la realidad escolar en las actividades del profesorado, los contenidos, las relaciones interpersonales y el resto de los diferentes aspectos que intervienen en la formación del alumnado e influyen en su vocación posterior. Incluye ofertas concretas de actuación.

V.V.A.A. (1991)

Primeras jornadas Mujer y Cultura.

Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.

Desde las ponencias realizadas en estas jornadas, se analiza exhaustivamente el papel desempeñado por las mujeres como sujetos y objetos de la investigación y desarrollo de la cultura.

V.V.A.A. (1991)

Proyectos Tenet de Formación del Profesorado en Coeducación.

Valencia. Institut Valencià de la Dona.

Este proyecto, auspiciado por la Comisión de la Comunidad Europea, se ha desarrollado a lo largo de los años 89/90. Este texto resume la aportación de la Comunidad Valenciana y recoge las intervenciones de sus ponentes en las diversas áreas curriculares.

V.V.A.A. (1993)

Programa de Coeducación.

Sevilla Consejería de Educación y Ciencia. Programa de Coeducación.

Líneas básicas de actuación de la Consejería en los próximos años, explicitando objetivos e intervenciones.

V.V.A.A. (1993)

La Coeducación, un compromiso social. Documento marco para Andalucía.

Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Educación.

Reflexión básica sobre los planteamientos sobre los que se basa el desarrollo de la actuación coeducativa en Andalucía.

VV.AA (1989)

“Sexismo en el aula”.

Cuadernos de Pedagogía, nº 171.

VV.AA. (1995)

“¿Los chicos con las chicas?”.

Cuadernos de Pedagogía, nº 240.

VV.AA. (1996)

“Coeducación hoy”.

Cuadernos de Pedagogía, nº 245, pp 47-77.

4/2 BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ÁLVAREZ, Q. Y ZABALZA, M.A. (1989)

“La comunicación en las instituciones escolares” en Martín-Moreno (C). *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED pp. 169-237.

ÁLVAREZ-URÍA, F. (1992)

“Microfísica de la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 203, pp. 55-59.

ANGULO RASCO, F. (1994)

“Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo”, en Angulo, F y Blanco, N. (Coord.): *Teoría y desarrollo del Currículum*. Málaga. Aljibe. pp. 357-368.

BASSEDAS, E. Y OTROS (1993)

Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona. Paidós.

CAMPS, V. (1994)

Los valores de la Educación. Madrid. Anaya

COLL, C. (1987)

Psicología y Currículum. Barcelona. Laia

CONTRERAS, J. (1994)

“El currículum como formación”, en Angulo F. y Blanco, N. (Coords.) *Teoría y desarrollo del Currículum*. Málaga. Aljibe. pp. 31-41.

CORONEL, J.; LÓPEZ, J. Y SÁNCHEZ, M. (1994)

Para comprender las organizaciones escolares. Sevilla. Repiso Libros.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1984)

“Orientación y cambio educativo”, en *La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Universidad de Valencia. pp. 555-580.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1990)

“Qué es eso de la intervención educativa”, en *Intervención en Educación Especial*, ICE de la Universidad de Murcia, pp. 15-28.

ESCUADERO MUÑOZ (1991)

“Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa”, en Escudero y López (coords). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla. Arquetipo.

- ESCUADERO, J.M. Y LÓPEZ, J. (EDS) (1992)
Los desafíos de las reformas escolares. Sevilla. Arquetipo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990)
Juntos pero no revueltos. Madrid. Visor.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995)
“La acción docente y psicopedagógica en secundaria desde las diversas opciones curriculares”, en *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona. Aljibe, pp. 42-65.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996)
“Orientación: ¿cirugía o prevención?”, en *Kikiriki* nº 41, pp. 25-26.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1995)
Temas transversales y áreas curriculares. Madrid. Anaya.
- GUIL BOZAL, R. (1995)
Psicología Social. Material Fotocopiado. U.C.A.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (1996)
“El rol del orientador de secundaria como agente interno de cambio”, en *Kikiriki* nº 41, pp. 32-36.
- MORENO, M. (1986)
Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela. Barcelona. Icaria.
- MORENO, M. (1993)
“Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante”, en Busquets, D. y otros: *Los temas transversales*. Madrid. Santillana. pp. 10-43.
- NIETO, J. M. Y PORTELA, A. (1991)
“Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos”, en Escudero y López (Coords.) *Los desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla. Arquetipo. pp. 341-377.
- SANTANA, L.E. (1993)
Los dilemas de la orientación. Argentina. Cincel.
- SELVINI, M. Y OTROS (1993)
El Mago sin magia. Barcelona. Paidós.
- SUBIRATS, M. (1987)
“La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar”, en *La Investigación en España sobre Mujer y Educación*. Serie Debate 2. Madrid. Instituto de la Mujer. pp. 10-15.
- ZABALZA, M. A (1984)
“Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico”, en *Educadores* XXV, 128, pp. 377-394.

4/3 BIBLIOGRAFÍA DE AMPLIACIÓN

CONTRERAS, J. (1991)

Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid. Akal.

BALL, S. J. (1989)

La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la Organización Escolar. Barcelona. Paidós-MEC.

ELLIOT, J. (1990)

La investigación-acción en educación. Madrid. Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992)

Poder y participación en el sistema educativo. Madrid. Paidós.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1991)

“Centros escolares y cambio educativo”, en Escudero y López, coords. *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla. Arquetipo.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1992)

El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. Sevilla. GID.

GONZÁLEZ, M.T Y ESCUDERO, J. M. (1987)

Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo. Barcelona. Humanitas.

HERNÁNDEZ, F. (1991)

“El asesor en la educación”, en *Curriculum*, 5; pp. 49-67.

LORENZO, M. (1992)

“El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento”, en *Revista de Educación*, 297; pp. 315-33.

LORENZO, M. (1993)

“La organización de la escuela como sistema social” en Sáenz, O y Lorenzo, M (Dir) *Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Alcoy. Marfil.

KEMMIS, S. (1988)

Teoría del currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata

MARCELO GARCÍA, C. (1991)

Introducción a la formación del profesorado. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad.

MARCELO GARCÍA, C. (1994)

Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona. PPU.

NIETO CANO, J.M. (1992)

“Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis”, en *Qurriculum*, 5; pp. 69-83.

STENHOUSE, L. (1984)

Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.

VILLAR ANGULO, L. M. (1990)

El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

WATZLAVICK, P., BAVELAS, J. Y JACKSON, D. (1993)

Teoría de la comunicación humana. Barcelona. Herder.

ZABALZA, M. A. (1987)

Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea.