

# Buenas prácticas en Educación y en Psicología

Una propuesta para educar en la igualdad

l concurso para materiales curriculares con valor coeducativo

Premios **Rosa Regàs**

# Buenas prácticas en Educación y en Psicología

Una propuesta para educar en la igualdad

Equipo de trabajo del seminario  
de coeducación de la U.M.A.

M<sup>a</sup> Isabel Borda  
Carlota A. Escudero  
Estefanía L. Escudero  
M<sup>a</sup> Jesús Fuentes  
M<sup>a</sup> José Gómez  
M<sup>a</sup> Ángeles Jiménez  
M<sup>a</sup> Luisa de la Morena  
Ángela M<sup>a</sup> Muñoz (coordinadora)  
M<sup>a</sup> del Pilar Núñez  
Lourdes de la Rosa  
Ana M<sup>a</sup> Sánchez

## Mención especial

I concurso para materiales curriculares con valor coeducativo  
Resuelto por orden de 14 de noviembre de 2006 (BOJA núm. 236 de 7 de diciembre de 2006)

Premios **Rosa Regàs**

# Buenas prácticas en Educación y en Psicología

Una propuesta para educar en la igualdad

Equipo de trabajo del seminario  
de coeducación de la U.M.A.

M<sup>a</sup> Isabel Borda  
Carlota A. Escudero  
Estefanía L. Escudero  
M<sup>a</sup> Jesús Fuentes  
M<sup>a</sup> José Gómez  
M<sup>a</sup> Ángeles Jiménez  
M<sup>a</sup> Luisa de la Morena  
Ángela M<sup>a</sup> Muñoz (coordinadora)  
M<sup>a</sup> del Pilar Núñez  
Lourdes de la Rosa  
Ana M<sup>a</sup> Sánchez

Premios **Rosa Regàs**

## **Buenas prácticas en Educación y en Psicología**

Una propuesta para educar en la igualdad

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación

Dirección General de Innovación Educativa

Autoría: Equipo de trabajo del seminario de coeducación de la U.M.A.

M<sup>a</sup> Isabel Borda, Carlota A. Escudero, Estefanía L. Escudero, M<sup>a</sup> Jesús Fuentes,

M<sup>a</sup> José Gómez, M<sup>a</sup> Ángeles Jiménez, M<sup>a</sup> Luisa de la Morena, Ángela M<sup>a</sup> Muñoz,

M<sup>a</sup> del Pilar Núñez, Lourdes de la Rosa, Ana M<sup>a</sup> Sánchez

© Junta de Andalucía. Consejería de Educación

Diseño y maquetación: SumaySigue Comunicación

Impresión: Tecnographic S.L.

ISBN: 978-84-691-8968-9

Depósito legal:

# Presentación

Los Premios Rosa Regàs, a materiales coeducativos, creados en cumplimiento del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la Educación, recogen el compromiso de la Consejería de Educación con la igualdad, un compromiso reforzado por el nuevo marco legislativo.

La Ley de Educación de Andalucía hace de la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres uno de los principios básicos de nuestro sistema educativo y un objetivo imprescindible para consolidar la sociedad democrática del siglo XXI. A tal efecto, especifica que el currículo ha de contribuir a la superación de las desigualdades por razón del género, haciendo visibles las aportaciones de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.

Conscientes del importante papel que desempeña la Escuela como agente de socialización, es preciso incorporar la igualdad al día a día de la vida de los centros: en el lenguaje, en las relaciones entre mujeres y hombres, en el uso de los espacios, en la construcción del conocimiento o en el acercamiento a la historia.

A ello contribuyen los materiales coeducativos recogidos en esta publicación y que corresponden a la primera edición de los Premios Rosa Regàs. Unos proyectos curriculares que revisan con mirada de género los conocimientos acumulados, contribuyendo a asentar un nuevo modelo social que propicie y consolide unas relaciones entre mujeres y hombres plenamente igualitarias, y que no limiten las opciones de vida ni los intereses profesionales de ninguna persona.

Estos materiales coeducativos ponen de manifiesto el magnífico trabajo del profesorado andaluz y, sin duda, permitirán seguir impulsando los valores de la coeducación y los principios de la escuela inclusiva como ejes transversales de la política educativa andaluza.

**Teresa Jiménez Vílchez**  
Consejera de Educación



# Reseña

Bajo el título **“Buenas prácticas en Educación y en Psicología. Una propuesta para educar en la igualdad”**, las autoras de esta obra hacen públicas las prácticas que vienen desarrollando en diferentes materias y niveles educativos. De esta forma, contribuyen a impregnar el currículum educativo con los conocimientos extraídos de las aportaciones de las mujeres y de la crítica sistemática al sexismo. Con ello, se pretende promover actitudes y comportamientos no discriminatorios y desmontar estereotipos desde una perspectiva de género en uno de los contextos más relevantes para la consecución de estos objetivos como es el ámbito educativo.





# Índice

## **Prólogo**

**En el umbral. Buenas prácticas en Educación y en Psicología** 13  
M<sup>a</sup> José Gómez

## **Práctica 1**

**Actividades lúdicas infantiles y roles culturales de género** 21  
M<sup>a</sup> Luisa de la Morena

## **Práctica 2**

**Diferencias de género en los juegos y juguetes infantiles** 37  
M<sup>a</sup> Jesús Fuentes

## **Práctica 3**

**Mitos y creencias sobre género en la Psicología del Desarrollo** 55  
M<sup>a</sup> Luisa de la Morena

## **Práctica 4**

**La mujer andalusí. ¿Mujer de su casa?** 69  
M<sup>a</sup> del Pilar Núñez

## **Práctica 5**

**La influencia del género en las familias con un descendiente con discapacidad** 87  
Lourdes de la Rosa, Ángela M<sup>a</sup> Muñoz y Ana M<sup>a</sup> Sánchez

## **Práctica 6**

**La identidad genérica en el discurso literario infantil y juvenil actual** 119  
M<sup>a</sup> Isabel Borda

<b>Práctica 7</b>	
La incorporación de la perspectiva de género en las prácticas de Geografía Humana. Una aptitud creativa para el alumnado	133
Carlota Escudero	
<b>Práctica 8</b>	
Análisis de situaciones escolares desde una perspectiva de igualdad y desarrollo saludable	161
M <sup>a</sup> Ángeles Jiménez	
<b>Práctica 9</b>	
Violencia contra la mujer. Realidad que no puede ser silenciada en el ámbito educativo	179
Estefanía L. Escudero	

Prólogo  
En el umbral. Buenas prácticas  
en Educación y en Psicología

M<sup>a</sup> José Gómez





# Prólogo

## En el umbral. Buenas prácticas en Educación y en Psicología

Desde hace más de dos décadas, gobiernos e instituciones vienen desarrollando políticas para la igualdad de oportunidades para combatir la discriminación de las mujeres.

Se revisan los marcos legales y la legislación vigente, surgen las acciones positivas... Pero, a pesar de los cambios legislativos, del desarrollo de programas de acción europeos y planes nacionales y locales, de la adopción de medidas de mejora de las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía (creación de organismos específicos para trabajar por las mujeres, campañas educativas, firmas de convenios y tratados, etc.) la situación de las mujeres no es la que debiera ser; la discriminación continúa. Lo saben muy bien quienes sufren la doble jornada (dentro y fuera de casa), quienes son víctimas del maltrato, la agresión sexual y el acoso laboral, quienes perciben un salario inferior, quienes están en una abrumadora minoría en puestos de responsabilidad, poder y toma de decisiones, quienes sufren el techo de cristal.

Es cierto que hemos avanzado pero no lo suficiente. Y es que esos cambios no han calado en las estructuras de la sociedad, en sus pilares patriarcales y sexistas que conforman tanto a la sociedad como a sus instituciones, incluida la escolar y la universitaria. Lo dicen numerosos trabajos desarrollados por feministas, algunos de los cuales son llevados a cabo desde el ámbito universitario a través de distintas Asociaciones de Estudios y Seminarios, como es este caso. Gracias a obras como ésta, hoy somos más conscientes de lo que ocurre, de sus causas, de sus efectos. De esta forma, podemos abordar con mayor rigor las posibles vías de mejora.

Digo esto porque pienso que la educación, que el sistema educativo formal, constituye un pilar importante que contribuye a la producción y perpetuación de esta situación de desventaja para las mujeres. Día tras día, año tras año, generación tras generación socializándonos según patrones sexistas, afectan inevitablemente a nuestra forma de pensar, sentir, percibir, planifi-

car y, por supuesto, actuar. De esta forma se aprende a ser mujer y también a ser hombre. Ya en 1949, Simone de Beauvoir exponía en su célebre libro *El segundo sexo* que la mujer es producto de fuerzas económicas y sociales. Como ella dijera: no se nace mujer, más bien te haces mujer.

Hasta qué punto somos conscientes de ello se convierte en una cuestión de vital importancia para no dejarse llevar por una de las consecuencias nefastas que produce la interiorización y asunción de los roles de género: la creencia en la determinación biológica de los comportamientos, de las funciones y de las tareas tipificadas como femeninas y masculinas y la consiguiente infravaloración/valoración de las mismas.

De ahí la necesidad de que en la escuela, lo que se transmite y cómo se transmite, el lenguaje que se utiliza, tanto oral, de signos, escrito, icónico, gestual, tenga en cuenta la situación de poder que su utilización y estructuración sexista confiere a lo masculino y lo asociado a él, en detrimento de lo femenino, por mor de la invisibilidad y el tratamiento a que somete los hechos y aportes de las mujeres a la vida política, económica, social y cultural.

No es suficiente con la escolarización conjunta de ambos sexos, al menos cuando se transmiten, como ha sucedido y aún sucede, contenidos y prácticas que desde la generalización/universalización del modelo curricular masculino, pretenden la igualdad de hombres y de mujeres.

No en vano, como advierte Ana María Piussi, “la escuela de todos ha sido en primer lugar escuela de hombres” (citado por Emilia Moreno, 2000<sup>1</sup>). El que se convierta también en la escuela de todas depende, en buena medida, de que reconozcamos y aprendamos a valorar los usos, los comportamientos, las acciones, las actitudes y la cultura en general de las mujeres. Es la sociedad y sus instituciones las que deben cambiar para que se impregnen de ellos. Ni qué decir tiene, la educación va a jugar un papel central en este proceso de transformación social.

Esta cuestión es vital para el profesorado, pues desempeña una función primordial en el proceso de formación y de transformación de los modelos de comportamiento que chicas y chicos comienzan a adquirir acríticamente en la familia y se refuerzan a través de todas las demás instancias socializadoras. De ahí que sea imprescindible que las futuras y futuros maestros y demás profesionales de la educación estén formados y sensibilizados en cuestiones básicas que explican el origen y el alcance de las discriminaciones que padecen las mujeres y de cómo la actual escuela mixta contribuye a perpetuar esta situación.

Consciente de ello, el Seminario de Coeducación<sup>2</sup>, que viene funcionando desde hace tiempo en este campo, apostó por hacer público el trabajo que venían haciendo sus participantes, desarrollando prácticas coeducadoras e impregnando paulatinamente los planes de estudio de los conocimientos extraídos de las aportaciones de las mujeres y de la crítica sistemática al sexismo, integrando la perspectiva de género en sus quehaceres diarios con alumnado universitario de Psicología, de Geografía y de Educación, aplicables a diferentes niveles educativos. Asimismo, se aborda también una propuesta didáctica llevada a cabo con niños y niñas de primaria.

Como es lógico, no aparece en este texto todo el trabajo que se ha realizado. Atrás dejamos avatares, intentos, dudas, emociones... que han tejido esta experiencia. Sí queremos presentarles la estructura que finalmente hemos construido y la lógica con la que hemos articulado esta experiencia, realizada en las prácticas de diferentes asignaturas, de cara a promover actitudes y comportamientos no discriminatorios y desmontar estereotipos desde una perspectiva de género aplicada a los conocimientos que se trabajan en materias de las titulaciones que antes hemos mencionado.

Tras un índice y una introducción, dividimos el trabajo en nueve capítulos. En cada uno de ellos se expone una introducción, que viene a justificar y/o argumentar teóricamente el desarrollo posterior de una práctica con determinados alumnos y alumnas. Son, por tanto, nueve prácticas las que presentamos. Todas han sido llevadas a cabo a lo largo de varios cursos académicos.

En la primera práctica, titulada "Actividades lúdicas infantiles y roles culturales de género", se aboga por un cambio en la formación de los futuros psicólogos y psicólogas, realizando un análisis crítico de los actuales roles transmitidos en los juegos y juguetes infantiles, así como un análisis de su propia situación como personas que se han desarrollado dentro de esos mismos roles socioculturales.

En la segunda, "Diferencias de género en los juegos y juguetes infantiles" se pretende llegar a conocer esta forma de expresión de niñas y niños desde la consideración del género como variable que va a posibilitar una comprensión del juego, de la utilización de los juguetes y de las interacciones entre iguales en general, más acorde con la realidad.

Con la tercera práctica, que lleva por título "Mitos y creencias sobre género en la Psicología del Desarrollo" se pretende adentrar al alumnado en esos mitos y creencias sobre el propio proceso evolutivo y en especial en los

roles culturales asignados a mujeres y hombres respecto a la crianza de sus descendientes y al mantenimiento del hogar.

La cuarta práctica hace referencia a la mujer en la sociedad de Al-Andalus; de ahí su título: “La mujer andalusí ¿mujer de su casa?”. Mediante su contraste con la situación actual, se pretende sensibilizar respecto a la problemática de desigualdad que existió y aún existe.

La quinta práctica: “Familia, discapacidad y género” quiere destacar la importancia de la influencia del género a lo largo de los procesos de respuesta y adaptación de las familias ante la presencia de la discapacidad en alguno de sus miembros ya que, sin asumir y sin analizar la influencia de la perspectiva cultural androcéntrica en éstas y, en la sociedad en general, difícilmente podríamos comprender muchas de las decisiones, emociones y pensamientos que otorgan sentido a la estructura y al funcionamiento de cada familia en particular y, en gran medida, a la de todas.

La sexta práctica es “La identidad genérica en el discurso literario infantil y juvenil actual”. En ella se hace hincapié en la necesidad de reflexionar sobre los modelos de feminidad y masculinidad propuestos desde sus comienzos en dichos textos y su trascendencia en la construcción de identidades personales, en la formación del individuo como ser social.

La práctica número siete lleva por título “La incorporación de la perspectiva de género a las prácticas de Geografía Humana. Una aptitud creativa para el alumnado”. Ésta es en realidad la resultante de cuatro actividades prácticas que bajo la denominación de “El sueño posible: el empleo de las mujeres y el reparto de las responsabilidades domésticas y familiares”, incitan al alumnado a profundizar en el concepto de trabajo, en su medición y en la conciliación con el ámbito doméstico-familiar.

La octava práctica es “Análisis de situaciones escolares desde una perspectiva de igualdad y desarrollo saludable” y tiene por objetivo la reflexión del alumnado sobre su propia práctica durante su periodo de prácticas en los Centros escolares. En ella se tratan experiencias educativas desde el discurso de la igualdad de oportunidades y de aportaciones de la educación a la construcción de actitudes respetuosas en situaciones espontáneas vividas en las escuelas.

Finalmente se presenta la práctica “Violencia contra la mujer. Realidad que no puede ser silenciada en el ámbito educativo”. La práctica aborda actividades de sensibilización y detección de ideas previas llevadas a cabo



con alumnado de tercer ciclo de primaria respecto a la violencia ejercida contra las mujeres.

Estas son algunas experiencias que hemos querido compartir con la intención de aportar nuestro granito de arena a la causa de las mujeres, que no es otra que la causa de todos y de todas. Estas prácticas pretenden, además, servir como actividades para ser utilizadas en el nuevo formato de trabajo con estudiantes de las diversas titulaciones que se está poniendo en práctica en la Universidad de Málaga y en el resto de Europa, y que se enmarca en el nuevo sistema de enseñanza del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta nueva metodología pretende introducir actividades alternativas a las clases magistrales tradicionales, avanzando hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo de los y las estudiantes y en su interacción con los conocimientos desde el planteamiento de nuevas actividades y prácticas que les hagan adquirir las destrezas necesarias para su futuro profesional. Por lo tanto, al plantear este libro prácticas que, desde una perspectiva de género, visibilizan a las mujeres y algunas de sus formas de ser y de estar en la sociedad, además de una nueva metodología de enseñanza universitaria, inserta en el currículo de las futuras y futuros profesionales uno de los puntos importantes que ha estado, durante muchos años, ausente de numerosas titulaciones y de la formación universitaria. Asimismo, al abordar una práctica en la enseñanza obligatoria, concretamente en el nivel de primaria, nos hacemos eco de los planteamientos y de las prácticas inspiradas por el reciente Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, aprobado por Acuerdo de Gobierno de 2 de noviembre de 2005.

<sup>1</sup> Moreno, Emilia (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos, M.A. (Coord). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

<sup>2</sup> El Seminario de Coeducación está formado por profesoras y profesores universitarias y de otros niveles educativos que siguen una línea de trabajo que presta atención a las diferencias de género. Como Seminario de Reflexión sobre Mejora Docente, está subvencionado por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga.



# Práctica 1

## Actividades lúdicas infantiles y roles culturales de género

M<sup>a</sup> Luisa de la Morena Fernández

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología. Universidad de Málaga





# Práctica 1

## Actividades lúdicas infantiles y roles culturales de género

### 1. Introducción teórica

El juego ocupa un lugar predominante en la vida y en el desarrollo de niñas y niños. Desde los primeros meses de edad el bebé ya juega solo, con sus progenitores o con los juguetes que le ofrece su entorno inmediato. El juego es una forma de expresar emociones y sentimientos sobre el mundo que le rodea, convirtiéndose en una actividad divertida y gratificante. Además, el juego se concibe como una forma de aprendizaje, como un medio a través del cual son capaces de aprender los roles que va transmitiendo su sociedad, a la vez que aprenden las relaciones interpersonales, las propiedades de los objetos y, en general, todos los hechos relacionados con el contexto en el que se desarrollan (Ortega, 1990; Linaza, 1992).

A través de los primeros juegos, las personas adultas cercanas a los niños y a las niñas empiezan a transmitir los primeros roles sexuales típicos de cada sexo, comenzando todo un proceso de aprendizaje de la tipificación sexual, que irá en aumento a medida que estos crecen. Esta transmisión comienza en el microsistema del hogar desde que los hijos y las hijas nacen y se va configurando con las enseñanzas implícitas de la familia a lo largo del desarrollo de los niños y las niñas. Además de ocurrir esto en el entorno familiar, la transmisión se produce en el resto del entorno social, existiendo numerosos agentes sociales encargados del proceso de tipificación sexual que las distintas sociedades consideran para ambos sexos (Oppenheim, 1990; De La Morena, 1995).

Entre estos agentes sociales destaca el entorno escolar como uno de los contextos más importantes de desarrollo de la infancia. Desde los colegios se transmite la cultura predominante de una sociedad determinada, y es esta sociedad quien determina y enmarca los roles propios de cada sexo en su en-

torno cultural. De esta forma, en los entornos educativos formalizados se “enseñan” y transmiten estos roles y se tipifican para cada uno de los sexos, ofreciendo un marco en el que se “deben” desarrollar y educar niñas y niños, aprendiendo lo que se esperará de ellas y ellos cuando entren en el mundo adulto (Fernández Enguita, 1998; Lecuona, 2000).

Desde los primeros libros de texto que muestran las funciones “típicas” de las mamás (por ejemplo, dibujos de una mujer con delantal en la cocina) y los papás (dibujos de un hombre con traje de chaqueta y corbata trabajando en una oficina), hasta las actividades extraescolares que van dirigidas a niñas (por ejemplo, clases de baile) y a niños (equipos de fútbol); son indicios que muestran los roles de cada sexo y van seleccionando los más “aptos” o “recomendables” según el entorno social del que se trate. Esto provoca la aparición de un proceso de tipificación sexual definido por grandes diferencias en los tipos de juegos y en los juguetes entre niñas y niños no permitiéndose, en muchas ocasiones, las “transgresiones” de la norma social. Este proceso finalizará en el mundo adulto con las consiguientes diferencias en las profesiones y en las tareas que la sociedad considera “típicas” de hombres y mujeres (Acuña y otras, 1995; Alario y García Colmenares, 1997).

Otros agentes sociales implicados directamente en la transmisión de los roles de género predominantes en una sociedad determinada, son los medios de comunicación social, que se han convertido en efectivos “educadores” de conductas, roles, valores y creencias tanto para niños y niñas como para persona adultas. A través del cine o la televisión, la infancia va asimilando los comportamientos de los modelos observados, y va aprendiendo los roles y valores transmitidos por sus “ídolos”, transformándose los personajes de ficción en “educadores” y “modeladores” del desarrollo infantil. Esta transmisión se lleva a cabo, en muchas ocasiones, a través de actividades de juego, mostrando a los niños y niñas los juegos “típicos” de ambos sexos.

De igual forma, los medios de comunicación social transmiten la idea de que existen juguetes masculinos y femeninos y, a través de anuncios publicitarios en televisión y en revistas infantiles muestran aspectos y características “típicas” de niños junto a juguetes destinados a ellos, así como muestran características “típicas” de niñas junto a los juguetes considerados femeninos. Así van modelando, a través de actividades lúdicas y a través de los juguetes, los diferentes roles esperados por el entorno cultural para niñas y

niños, los cuales al observar estos modelos publicitarios, se ven reflejados por sus características externas y aprenden cuáles son los roles de género que su sociedad les intenta transmitir (Lecuona, 2000).

Otro de los agentes principales de transmisión de roles de género es el grupo de iguales en el que se desarrolla el niño o la niña. Las y los compañeros y amistades son fuente constante de aprendizajes y, a través del juego espontáneo, tipifican los roles culturales de niñas y niños transmitiendo las expectativas de género que el entorno cultural tiene para los futuros hombres y mujeres. Esta transmisión va evolucionando con la edad y con los distintos tipos de juego infantil que evolucionan igualmente. A medida que van creciendo, los juegos van adoptando formas diferentes que inciden de manera diversa en su desarrollo. La evolución por la que pasan los diversos tipos de juegos se ve influenciada también por la tipificación sexual del entorno que rodea a las y los niños, y que va dirigiendo los juegos como una parte esencial de la educación infantil (Linaza, 1992).

Unidas a las actividades lúdicas aparecen una serie de conductas estereotipadas que son modeladas y aprendidas en el grupo de iguales y que muestran tanto comportamientos agresivos como prosociales y competentes. Ambos tipos de conductas se ven también integradas en la transmisión de los roles de género masculino y femenino, así como en la forma de jugar de niños y niñas. De hecho, muchos de los juegos y juguetes que las distintas sociedades consideran "típicos" de los niños, están vinculados directamente con conductas agresivas (juegos de ataque, defensa, lucha, juguetes bélicos, pistolas, espadas, etc.), mientras que muchos de los juegos y juguetes "típicos" de las niñas se han vinculado tradicionalmente a conductas competentes de ayuda y cuidado (juegos de casitas, cocinitas, muñecos para cuidar, etc.) (Lecuona, 2000).

Por todo esto es muy importante que los futuros profesionales de la Psicología tengan conocimiento de estos roles culturales transmitidos por las distintas sociedades y analicen su repercusión en el desarrollo infantil, siendo críticos con su existencia. Si realmente se pretende establecer una verdadera práctica coeducativa en los centros educativos, ésta debe ir acompañada de un cambio profundo de los entornos sociales más directos donde se desarrollan los niños y las niñas, y de la sociedad en general, empezando por profesionales que trabajan directamente con ellos.

En esta práctica se pretende comenzar con ese cambio en la formación de los futuros y futuras psicólogos, realizando un análisis crítico de su propia si-

tuación como personas que se han desarrollado dentro de estos mismos roles socioculturales. Además, esta práctica se plantea dentro de los nuevos planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que el trabajo personal del alumnado tiene una importancia primordial y en el que se pueden plantear talleres coeducativos interdisciplinarios en unión con otras disciplinas que trabajen dentro de un mismo eje coeducativo con población universitaria.



## 2. Directrices de realización de la práctica

### 2.1. Objetivos

La práctica tiene como objetivos que el alumnado conozca los diferentes tipos de juegos, estudien su evolución en las diversas etapas de desarrollo infantil y analicen las diferencias existentes entre los juegos y los juguetes destinados a los niños y a las niñas, conociendo los roles culturales asociados a la tipificación de género propia de los juegos infantiles. Además, se pretende que los estudiantes conozcan y analicen las diferentes conductas que aparecen en los diferentes tipos de juegos.

Como objetivos más específicos destacan los siguientes:

- a)** Que los y las estudiantes observen diferentes situaciones de juego y aprendan a identificar los tipos de juego espontáneo en las distintas etapas de desarrollo infantil.
- b)** Aprendan a indicar las edades de las y los niños observados según aspectos externos y el tipo de juego que realizan.
- c)** Que analicen y comprendan las diferencias entre los juegos realizados por niños y niñas, a la luz de los roles culturales de género.
- d)** Realicen un estudio sobre los juguetes destinados a niñas y niños, y su transmisión de roles de género.
- e)** Observen las conductas agresivas y competentes que aparecen en los diferentes juegos y las analicen siguiendo la transmisión cultural de roles de género en la infancia.

### 2.2. Sujetos

La práctica va dirigida al alumnado del segundo curso de Psicología, dentro de la asignatura Psicología del Desarrollo Afectivo y Social, aunque puede llevarse a cabo en cualquier asignatura de desarrollo de cualquier titulación. En clase se realiza el visionado de varias situaciones de juego espontáneo en niñas y niños, mientras que fuera del aula los y las estudiantes deben llevar a cabo dos tipos de actividades diferentes: una observación natural de niñas y niños jugando, y un análisis de la publicidad de juguetes infantiles.

Para la observación natural el alumnado necesita buscar una muestra de niñas y niños jugando. Cada estudiante debe seleccionar situaciones de juego espontáneo que cumplan las siguientes características:

- a)** Que las niñas y niños estén jugando solos o en grupo, en un entorno natural (parque, calle, patio, recreo, etc.).
- b)** Que sean varias situaciones en las que haya niñas y niños de diferentes edades y en las que se observen distintos tipos de juego (al menos una situación por grupo de edad y tipo de juego).
- c)** Que existan algunas situaciones en las que se juegue con juguetes considerados de niñas y niños.
- d)** Que las situaciones duren unos 4-5 minutos.

### 2.3. Procedimiento

En un primer momento, se trabaja en clase la parte teórica sobre la definición de los tipos de juego y su evolución a través de las diversas etapas de desarrollo infantil, analizando las diferencias entre niños y niñas, y las interacciones que se producen (De La Morena, 1995). Asimismo se pone especial énfasis en la tipificación de los juguetes destinados a uno y otro sexo, y en la importancia que los medios de comunicación tienen en su papel de transmisores de roles culturales. Asimismo se trabaja sobre el tema de que las personas adultas tratan de forma diferencial a niños y a niñas desde que nacen, incluso desde bebés, aportándoles caracterizaciones bien diferentes a ambos sexos según los roles predominantes en las diferentes culturas (Lecuona, 2000).

En un segundo momento los y las estudiantes, divididos en dos grupos, visualizan un vídeo en el que se muestran los diferentes tipos de juego y su evolución por las distintas edades. El alumnado tiene que indicar el tipo de juego que observa con sus características más representativas y los juguetes utilizados, debe señalar el grupo de edad al que pertenecen los niños y las niñas observados, y deben señalar las conductas agresivas y competentes que muestran (se les entrega una hoja de registro sobre lo que deben observar y analizar, ver Anexo I). En el vídeo pueden observarse comportamientos tipificados por género y algunos casos de niños y de niñas que “transgreden” los roles típicos de su género, provocándose el debate sobre estos casos y sus motivaciones personales y culturales.

Tras la observación del vídeo se produce una discusión sobre la influencia del entorno sociocultural en las preferencias de los unos y otras a la hora de elegir juguetes y de jugar a un tipo de juego u otro, y sobre la motivación cultural de diferenciar estos roles desde pequeños, dialogando además sobre la transmisión de estos roles por parte de los medios de comunicación social y de la publicidad infantil, estableciéndose un debate sobre los juguetes y su tipificación por sexos.

En un tercer momento, se les pide que lleven a cabo una observación directa y natural, en sus entornos más cercanos, de grupos de niños y niñas jugando en los parques, en la calle, en los recreos, etc. Con esta observación se pretende que realicen análisis de los juegos infantiles desde una perspectiva de género, en contextos naturales. Los análisis que deben realizar son los mismos que los llevados a cabo en el aula con los vídeos observados (ver Anexo I). En los casos en los que dispongan de cámara de vídeo y del permiso de las familias de los niños y las niñas observados, podrán grabar las situaciones para un análisis posterior más completo y exhaustivo.

Asimismo se les indica que hagan una revisión de la publicidad infantil sobre juguetes, analizando anuncios televisivos, revistas infantiles, folletos publicitarios, etc., para observar las diversas formas de transmisión de los roles culturales de género a través de los juguetes en los medios de comunicación. Aquí deben realizar un análisis de los tipos de juguetes dirigidos a unas y otros, diferenciando la forma que tienen los medios de comunicación de indicar para qué sexo van dirigidos los diferentes tipos de juguetes (ver hoja de registro en el Anexo II).

En un cuarto momento, se ponen en común los resultados obtenidos. El alumnado trae a clase los resultados de sus observaciones y de sus análisis (para lo que se les entrega una hoja de cuestiones a reflexionar y a resolver, ver Anexo III), y se realiza en una exposición de lo observado, dividiendo la clase en dos grupos. Luego, se vuelve a dividir la clase en pequeños grupos para compartir lo analizado por cada estudiante y conocer lo observado por sus compañeros y compañeras. A continuación, en el grupo grande (dividido en dos) se crean debates de discusión sobre estos temas y se concientia al alumnado sobre los estereotipos de género creados culturalmente.

Una vez realizada la práctica se lleva a cabo una evaluación de la misma tanto por parte del alumnado que rellena una hoja de valoración, como por parte del profesorado que rellena una hoja de registro en la que aporta los

datos más relevantes de la práctica realizada (ver hojas de evaluación en el Apéndice). Esto se realiza con la intención de valorar y evaluar objetivamente los aspectos de la práctica que hayan resultado más o menos interesantes, destacando aquéllos que podrían mejorarse en el futuro. De esta forma, se pretende optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluando el trabajo llevado a cabo y modificando, si fuese necesario, aspectos y detalles que puedan ser más adecuados para realizar en próximos cursos. De igual forma, el profesorado describe la práctica realizada y anota las observaciones más destacadas para tener un registro por año y cursos sobre el trabajo realizado y sobre las posibles conclusiones y aportaciones futuras que puedan obtenerse de la realización de dicha práctica.

### 3. Presentación del informe de la práctica

El alumnado ha de presentar dos tipos de informes:

- a)** un informe breve que realiza en clase al observar los vídeos y que hace referencia a las cuestiones del Anexo I
- b)** un informe más amplio, que ha de elaborar como parte de su trabajo autónomo, en el cual debe responder a las cuestiones de su observación natural (Anexo I), de su análisis de la publicidad sobre juguetes (Anexo II), y de sus reflexiones y conclusiones finales tras la puesta en común con sus compañeros y compañeras (Anexo III).

Asimismo, entregarán la hoja de valoración de la práctica del Apéndice.

## 4. Referencias bibliográficas

- Acuña, S. y otras (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- Alario, T. y García Colmenares, C. (Coord.) (1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- De La Morena, M.L. (1995). El juego espontáneo: características, evolución e interacción entre iguales. En González, A.M., Fuentes, M.J.
- De La Morena, M.L. y Barajas, C. *Psicología del desarrollo: Teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lecuona, M.P. (2000). ¿Educamos para la igualdad?. *Revista Electrónica Fuentes*, 2. <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num2/tema3.htm>
- Linaza, J.L. (1992). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra.
- Oppenheim, J.F. (1990). *Los juegos infantiles*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Diada editoras.

# Anexo I

## Hoja de para la observación del juego espontáneo de niñas y niños

Alumno/Alumna: \_\_\_\_\_

Curso y grupo: \_\_\_\_\_

**Cuestiones para los videos observados en clase sobre diversas situaciones de juego espontáneo en niños y niñas, así como para la observación natural de los juegos infantiles realizada por los y las estudiantes en sus entornos más cercanos:**

- 1)** Exponer los tipos de juego que aparecen en cada una de las situaciones observadas, indicando sus características principales y su tipología según su naturaleza, y según el nº y la forma de participar de los niños y las niñas. Indicar sus edades.
- 2)** Indicar el nº de niños y de niñas que juegan en cada situación, señalando si el tipo de juego observado es “típicamente” considerado de uno u otro sexo.
- 3)** Señalar los distintos tipos de juguetes que aparecen en cada situación de juego y especificar la caracterización que les aporta la sociedad, como “propios para niños o para niñas”, así como la utilización que hacen unos y otras.
- 4)** Describir los comportamientos agresivos y prosociales o competentes que se observan en cada situación, indicando el sexo del o la participante que los realiza.
- 5)** Especificar si en alguna situación se observa a un niño o niña que “transgreda” la tipificación sexual “propia de su sexo” y juegue a juegos o con juguetes “típicamente” considerados del sexo opuesto.  
Explicar qué diferencias se observan en estos niños y estas niñas con respecto al resto y qué variables pueden estar asociadas a este comportamiento “diferente” de lo esperado por el entorno social.

## Anexo II

# Hoja de registro para el análisis de la publicidad de juguetes para niñas y niños

Alumno/Alumna: \_\_\_\_\_

Curso y grupo: \_\_\_\_\_

**Cuestiones para el análisis de la publicidad infantil de juguetes, a través de los anuncios televisivos, los folletos de publicidad infantil y/o las revistas infantiles:**

- 1) ¿Qué tipo de juguetes la publicidad muestra como “típicos de niños”? ¿Y cuáles “típicos de niñas”?
- 2) ¿Por qué sabes que estos juguetes son especialmente para niños o para niñas? ¿Qué características externas muestra el anuncio para definir el juguete como de uno u otro sexo?
- 3) ¿Qué tipo de conductas van directamente implicadas al jugar con los “juguetes de niños” y los “juguetes de niñas”?
- 4) ¿Qué roles o tareas están transmitiendo cada uno de estos juguetes?
- 5) ¿Cómo crees que se han llegado a definir esos juguetes como típicos de uno u otro sexo? ¿Por qué?
- 6) ¿Aparecen anuncios de juguetes destinados para ambos sexos? ¿Qué tipo de juguetes son? ¿Qué observas en el anuncio o folleto que te hace pensar que van destinados tanto a niños como a niñas?
- 7) ¿Cómo crees que puede influir el tipo de publicidad observada, en la elección de los juguetes por parte de las persona adultas y de los propios niños y niñas?



## Anexo III

# Hoja de informe sobre los roles de género y el juego espontáneo de niñas y niños

Alumno/Alumna: \_\_\_\_\_

Curso y grupo: \_\_\_\_\_

### **Cuestiones para comentar sobre la transmisión de los roles de género a niñas y niños a través del juego espontáneo y de los juguetes:**

- 1) ¿En qué momento del desarrollo infantil comienzan las personas adultas a transmitir los roles de género?
- 2) ¿Por qué los tipos de juegos se asocian a edades diferentes?
- 3) ¿Cómo se hace la transmisión de los roles de género a través del juego?
- 4) ¿Qué relación hay entre los juegos infantiles y el aprendizaje de los roles de género?
- 5) ¿Estos roles tienen una base biológica o cultural? ¿Por qué?
- 6) ¿Qué tipo de conductas (agresivas, prosociales, competentes, pasivas, etc.) se asocia a cada tipo de juego, a los tipos de juguetes y a cada sexo?  
¿Por qué?
- 7) ¿Qué papel tienen los juguetes en el desarrollo infantil?
- 8) ¿Cómo se transmiten los roles de género a través de los juguetes?
- 9) ¿Qué papel juegan en esta transmisión los medios de comunicación social (televisión, prensa, cine, etc.)? ¿Cómo transmiten los roles femenino y masculino a las niñas y niños?



## Práctica 2

# Diferencias de género en los juegos y juguetes infantiles

M<sup>a</sup> Jesús Fuentes Rebollo

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología. Universidad de Málaga





# Práctica 2

## Diferencias de género en los juegos y juguetes infantiles

### 1. Introducción teórica

El juego constituye la actividad espontánea prioritaria de niños y niñas durante toda la infancia, por ello es la forma principal de expresión de sus pensamientos, sentimientos e intereses. Desde muy pronto se observa que los niños prefieren jugar con niños y las niñas con niñas. El objetivo de esta práctica es analizar algunos de los motivos de estas preferencias tan tempranas. Para ello, vamos a describir, en primer lugar, la evolución y los tipos de juegos infantiles y posteriormente, abordaremos algunas diferencias de género en las interacciones entre iguales en general, y más específicamente, en las interacciones lúdicas y en la utilización de los juguetes.

#### 1.1. Evolución de las interacciones lúdicas y tipos de juegos durante la infancia

##### a) Etapa preescolar (0-6 años)

A lo largo de los primeros años, las secuencias de interacción de los niños y niñas con sus iguales se van haciendo cada vez más largas y frecuentes. Como señalan Rubin, Bukowki y Parker (1998) los bebés, a pesar de las limitaciones que tienen para mantener interacciones sociales, se activan en presencia de otros bebés, se tocan, vocalizan, se miran y sonríen mutuamente desde los 2 o 3 meses de edad. Al principio las interacciones son cortas y poco frecuentes pero, a medida que avanza el desarrollo, se hacen más largas y se coordinan con otras acciones, que antes se encontraban aisladas en el repertorio comportamental del niño o la niña. A partir de los 6 meses las conductas con sus iguales (tocar, vocalizar, mirar y sonreír) buscan llamar la atención e iniciar la comunicación con los otros. En esta

etapa las interacciones de los bebés con otros niños y niñas dependen totalmente de que las personas adultas les pongan en contacto y les faciliten la interacción, ya que sus limitaciones de desplazamiento les impiden buscar por sí solos la compañía de sus iguales.

A partir de los 9 meses aumenta la frecuencia y la intencionalidad de las conductas comunicativas anteriores, los niños y niñas se tocan, se observan, se sonríen, se expresan enfado, se imitan y responden a las iniciativas lúdicas de sus iguales. En esta etapa, los intercambios entre iguales suelen producirse en torno a juguetes (piezas de construcciones, arrastres, encajables, etc.) y normalmente están controlados y supervisados por las personas adultas. Esta actividad lúdica se denomina juego de construcciones y consiste en la manipulación de objetos con el propósito de construir o crear algo, por ejemplo, construir una torre con distintos elementos o encajar las piezas de un puzzle.

A partir de los 18 meses se observa un tipo de actividad lúdica en la infancia que se denomina juego paralelo debido a que se produce cuando varios niños y niñas juegan cerca unos de otras, en un espacio común, pero cada cual realiza su propia actividad sin que se produzca auténtica cooperación. Por lo general, realizan actividades de carácter exploratorio en torno a objetos o juguetes. Se ha comprobado que en esta etapa, los juegos infantiles suelen ser más elaborados y de mayor nivel cognitivo cuando están presentes otros iguales, que cuando juegan solos, por tanto, la experiencia de interacción con sus iguales se hace notar desde los primeros momentos del desarrollo. Los niños y niñas que poseen mayor experiencia previa de interacción con compañeros tienden a iniciar más contactos lúdicos con nuevos compañeros que los que han tenido menor experiencia de interacción con iguales (Vasta, Haith y Miller, 1992).

Alrededor de los 18 meses aparece el juego simbólico o de ficción, que consiste en utilizar un objeto o persona para simbolizar algo que no es, como por ejemplo, utilizar un palo como si fuera un caballo, o tratar a un compañero como si fuera el médico (De la Morena, 1995). El desarrollo de la capacidad simbólica permite a niños y niñas compartir el significado de las actividades que realizan, generar situaciones imaginarias, intercambiar papeles, etc., dando lugar a intercambios comunicativos, gestuales y lingüísticos más sofisticados

Entre los 2 y los 6 años, se implican en diferentes tipos de actividades lúdicas con sus iguales: observan el juego de otros y otras, realizan juegos en solitario, juegos en paralelo y algunas actividades cooperativas en pequeño grupo. La creciente capacidad para observar, para mantener la atención sobre

lo que hacen los demás y para comprender el juego de las y los compañeros facilitan la aparición del juego cooperativo.

Desde luego, las distintas formas de juego que se realizan en esta etapa, ya sea el juego funcional (conductas sensoriomotoras de tirar, empujar, golpear, etc.), juego constructivo (hacer una torre con bloques o un puzzle), o juego sociodramático (simular una situación o adoptar roles imaginarios) requieren diferente grado de complejidad cognitiva y por eso, su frecuencia y relevancia va cambiando a lo largo del desarrollo. Los juegos solitarios van disminuyendo entre los 2 y los 5 años, mientras que se mantiene la frecuencia del juego de construcción o exploración y se incrementa el juego sociodramático. Por tanto, el juego solitario va siendo reemplazado por la actividad lúdica compartida, en especial por el juego sociodramático, que es la actividad lúdica de grupo más compleja que realizan los niños y niñas preescolares, debido a que requiere la habilidad de compartir y coordinar actividades descontextualizadas que sustituyen a las reales (Garvey, 1990).

Alrededor de los 3 años se observa la aparición de un tipo de juego denominado juego desordenado o de lucha. Son juegos de gran actividad motórica con los que niños y niñas aprenden nuevas formas de expresar y controlar la agresividad, como empujar, saltar, chillar, pelear, etc. Estas actividades les permiten medir sus fuerzas y probar hasta donde pueden llegar jugando sin dañar al otro. En esta etapa van adquiriendo nuevas formas de interacción y mayor competencia social en las interacciones con sus iguales. Su mundo social se amplía al aumentar el número de compañeros y compañeras de juego, y se hace más diferenciado al experimentar distintos tipos de interacciones lúdicas.

Algunos logros cognitivos, como la capacidad de ponerse en la perspectiva del compañero y la posibilidad de comunicarse a través del lenguaje, contribuyen a que los intercambios lúdicos entre preescolares sean cada vez más complejos y a que los niños y niñas aprendan nuevas conductas sociales, como a hacer turnos en las interacciones, llegar a mejores acuerdos sobre las formas de juego, realizar imitaciones recíprocas, o llevar a cabo conductas pro-sociales de ayuda y cooperación con sus iguales.

## b) Etapa escolar (6-12 años)

En esta etapa se dan dos cambios importantes en las interacciones sociales de niños y niñas, por un lado las agresiones físicas entre ellos, generalmente por

la posesión de objetos, van siendo reemplazadas por las agresiones verbales, como insultos, amenazas, desprecios o desplantes; por otro, disminuyen los juegos de simulación y los juegos agitados para ser sustituidos por juegos de reglas y charlas entre los amigos y amigas (Howes, 1987).

Las capacidades intelectuales que adquieren a partir de los 6 años les permiten comprender mejor las relaciones sociales. La capacidad de toma de perspectiva social y la comprensión progresiva de que las relaciones interpersonales se construyen entre los y las participantes en la acción social y, por tanto, cambian, se transforman y pueden romperse en función de la conducta de cada uno. El desarrollo de estas capacidades cognitivas y relacionales, así como la experiencia ya adquirida al interactuar con sus iguales, son la base de las nuevas formas de interacción propias de esta etapa: el juego de reglas y las charlas o comentarios entre compañeros y compañeras.

Los juegos de reglas consisten en realizar actividades conjuntas respetando unas normas y límites preestablecidos, como por ejemplo, los juegos de mesa (parchís, cartas, etc.), los juegos con ordenador, o los deportes (baloncesto, fútbol, etc.). Por otro lado, las charlas y comentarios con sus iguales normalmente, giran en torno a los aspectos criticables o admirables de la conducta de las y los otros y a la importancia de las relaciones interpersonales entre los amigos.

Los cambios más importantes que tienen lugar en las interacciones de los niños y niñas con sus iguales en esta etapa son los siguientes: aumenta el tiempo que pasan en compañía de sus iguales, aumenta el tamaño de los grupos de juego, disminuye la supervisión que mantenían las personas adultas sobre las actividades infantiles y aumentan en número y diversidad los contextos de interacción social respecto a la etapa anterior (barrio, parque, hogar, escuela, deportes, aficiones, juegos de mesa, ver televisión, hablar por teléfono, oír música, asistir a fiestas, etc.)

## 1.2. Diferencias de género en las interacciones entre iguales

Algunos estudios encuentran que los niños son más activos y les gusta explorar y manipular objetos más que a las niñas. Lo cual podría deberse a que las madres potencian en los niños una mayor autonomía e independencia en los juegos, mientras que en las niñas fomentan más las conductas de proximidad interpersonal (Robinson, Little y Biringen, 1993).



Unos y otras reaccionan de forma diferente en situaciones sociales cuando intentan resolver un conflicto o influir en otras personas para convencerles o conseguir que hagan algo que ellos desean. Los chicos adoptan una postura más fuerte, utilizando con más frecuencia la amenaza o la fuerza física, mientras que las chicas tienden más a utilizar la persuasión verbal, la negociación o a abandonar la situación de conflicto (Maccoby, 1990).

Respecto a las diferencias de género en conducta prosocial y conducta agresiva en la infancia no disponemos de resultados concluyentes, dado que los estudios observacionales matizan sus resultados debido a que los juicios sobre agresividad que realizan las persona observadoras pueden estar influidos por el sexo del sujeto observado. De todas formas, parece que, tanto el profesorado como los compañeros juzgan a las niñas como más generosas, amables y cooperativas que a los niños. Algunos estudios (Dodge y Feldman, 1990) también sugieren que las niñas tienen más capacidad para adoptar otras perspectivas afectivas y mayor empatía que los niños, pero cuando se examina la conducta real de ambos sexos en este tema, apenas se encuentran diferencias significativas. También parece que los chicos muestran mayor agresividad que las chicas, pero existe controversia respecto a las formas que adopta la agresividad. Los chicos durante la enseñanza infantil y primaria muestran más agresividad física, como dar patadas, empujones, golpear, etc., que las chicas de la misma edad, pero estas formas de agresividad parecen ir disminuyendo con la edad para dar paso a otras formas de agresión. También parecen existir diferencias en la forma en que niños y niñas hacen la atribución de intencionalidad al juzgar las acciones a sus pares, especialmente, en aquellas situaciones ambiguas en las que se ven implicados. Los niños agresivos tienden, con mayor frecuencia que los no agresivos, a interpretar las situaciones ambiguas atribuyendo una intencionalidad negativa y hostil al compañero. Las niñas, en cambio, tienden a interpretar las acciones ambiguas de forma más positiva o a alejarse de la situación con más frecuencia que los niños (Dodge y Feldman, 1990).

En la etapa preescolar aparece el fenómeno de la segregación de género (Maccoby y Jacklin, 1987) consistente en que, tanto los niños como las niñas, prefieren jugar en grupos formados sólo por miembros de su mismo sexo, e incluso recelan y evitan tener contacto con los del otro sexo. Esta pauta de conducta normalmente se mantiene a lo largo de toda la infancia. Además, los grupos de niños y de niñas difieren en cuanto al tamaño y organización jerárquica de los

grupos (Fuentes, 1999). Por lo general, los niños juegan en grupos más amplios y en lugares públicos más alejados de las personas adultas cuidadoras que las niñas. Respecto a la organización social de los grupos, se ha observado que los niños se implican con más frecuencia en actividades de dominancia para conseguir o mantener el liderazgo del grupo, que las chicas. Y éstas forman grupos con una organización más simétrica, menos jerárquica y más basada en la participación igualitaria y en el respeto a los turnos de intervención, que los chicos (MacCoby, 1988).

Entre las causas que explican las tempranas diferencias de género, observadas en las interacciones entre personas adultas y bebés, se señalan las diferentes expectativas, atribuciones, prácticas de crianza y educación de aquellas con los y las niñas.

El trato diferencial hacia unos y otras también se observa en las características del entorno que padres y madres construyen para su bebé, por ejemplo el color de la habitación y del vestuario, el tipo de juguetes estereotipados, los adornos, los regalos, etc. Pero las diferencias más importantes son las relacionadas con el tipo de expectativas y con la forma de interactuar con sus descendientes. Los niños, por lo general, reciben más estimulación para la autonomía, la actividad física y la locomoción (gatear, caminar, saltar, etc.), mientras que las niñas reciben mayor estimulación para la comunicación interpersonal y el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, las madres vocalizan más, imitan más sus vocalizaciones y mantienen un mayor nivel de intercambio oral y comunicativo con las hijas que con los hijos (Wasserman y Lewis, 1985).

### 1.3. Diferencias de género en los juegos y en la utilización de juguetes

Las investigaciones señalan que desde la edad preescolar, niños y niñas tienden a jugar a diferentes tipos de actividades lúdicas y a utilizar diferentes tipos de juguetes. Las observaciones de la conducta infantil señalan que desde los 2 años de edad niños y niñas muestran preferencia por distinto tipo de actividades, que se corresponden con los estereotipos de género que existen en la sociedad. Los niños muestran más interés por los juguetes de construcción formados por distintas piezas, juguetes de transporte (coches, camiones, aviones, etc.) y, en general, objetos que pueden manipularse. Tam-

bién pasan más tiempo jugando al aire libre, utilizan más espacio físico en sus juegos, se dedican más a actividades motrices y realizan juegos más bruscos y de mayor agresividad física, que las niñas. Las niñas, en cambio, prefieren jugar a las muñecas, a los disfraces, a representar y simular los trabajos domésticos, etc. Realizan actividades más sedentarias que los chicos, como jugar a las casitas, leer o dibujar.

Desde los 2 años de edad, padres, madres y profesorado tienden a reaccionar favorablemente cuando los niños y niñas juegan a actividades consideradas adecuadas para su género y negativamente ante actividades y conductas consideradas características del otro género. Durante la etapa preescolar también los y las compañeras tienden a criticar y desaprobado a quienes realizan actividades o juegan con juguetes considerados propios del otro género. Sin embargo, se ha observado que los niños critican con mayor énfasis a otros niños cuando juegan con juguetes considerados “femeninos”, que las niñas lo hacen cuando otras niñas realizan actividades lúdicas culturalmente consideradas “masculinas”.

Respecto a los juguetes que regalan las personas adultas en la infancia se ha comprobado que, en general, son muy estereotipados según el género, pero Robinson y Morris (1986) encuentran que las niñas, a veces, reciben algunos juguetes característicos del género masculino, sin embargo, es muy improbable que los adultos regalen a los niños juguetes considerados “de niñas”. A partir de los 9 o 10 años niños y niñas comienzan a flexibilizar, en cierta medida, los roles y características estereotipadas de género porque ya entienden que los papeles asignados a cada género son convenciones socialmente construidas. Sin embargo, los niños siguen teniendo actitudes menos flexibles que las niñas respecto a los estereotipos de género, quizás porque mantienen una visión más rígida y estrecha de las características atribuidas al género masculino.

## 2. Realización de la práctica

### 2.1. Objetivos

- Observar, registrar y describir los diferentes tipos de juegos (motórico, simbólico, de reglas, construcción, etc.), que realizan los grupos de niños y de niñas, en función de los juguetes disponibles (descripción intragrupo).
- Observar, registrar y describir los diferentes tipos de interacciones entre iguales: a) las de carácter prosocial (compartir, negociar, ayudar, colaborar, consensuar, etc.), y b) las agresivas (insultar, pegar, empujar, golpear con objetos, tirar, etc.), que realizan los grupos de niños y de niñas, en función del tipo de juguetes disponibles (descripción intragrupo).
- Comparar los tipos de juegos (motórico, simbólico, de reglas, construcción) observados en cada grupo (niños y niñas) (descripción intergrupo).
- Comparar el tipo de interacciones (prosociales y agresivas) observadas en cada grupo (niños y niñas) (descripción intergrupo).
- Explicar y debatir en el grupo de trabajo sobre los tipos de juegos e interacciones observados en los videos, a la luz de las teorías psicológicas sobre el juego y las diferencias de género estudiados en la asignatura (Explicaciones etológicas y biológicas, Modelos cognitivo-evolutivos y Teorías del Aprendizaje Social). Los estudiantes pueden utilizar el guión de cuestiones que figura en el Anexo II para el debate de grupo.

### 2.2. Sujetos

Dos grupos, uno de niños y otro de niñas, de 6-7 años.

### 2.3. Materiales necesarios para realizar la práctica

- El visionado de videos (Editados por la Universidad de Barcelona y aportados por el profesor o la profesora).
- La hoja de registro de observación del video (Anexo I).
- El guión de temas a debatir en el grupo (Anexo II).
- La hoja de valoración de la práctica por parte del alumnado (ver apéndice).

## 2.4. Procedimiento

El alumnado visionan dos videos de aproximadamente 10 minutos de duración cada uno. Uno de los grupos está constituido por 6 niños y el otro por 6 niñas. En ambos casos, niños y niñas entran en un cuarto de juegos en el que hay un conjunto de juguetes. Los juguetes que hay en la habitación en la que entran los niños son claramente atribuidos por la cultura al género femenino, como por ejemplo, una cocinita, una peluquería, una muñeca, una tabla de planchar, una escoba, etc. En cambio los juguetes que hay en la habitación en la que entran las niñas son claramente atribuidos por la cultura al género masculino, como por ejemplo, un balón, un coche, una pistola, un juego de indios, etc. A cada grupo se le dice que puede jugar con los juguetes a lo que quiera. Se observa la grabación del juego espontáneo que realiza cada grupo durante 10 minutos.

Etapas en la realización de la práctica:

- a) Cada estudiante registra individualmente las conductas observadas en una plantilla de observación proporcionada por el profesorado (Anexo 1).
- b) Se forman grupos de trabajo de 4 o 5 estudiantes para realizar un informe en el que deben aparecer claramente identificados los siguientes apartados:
  - Registro de las observaciones de cada miembro del grupo, con el fin de contrastar las coincidencias y discrepancias entre los registros de cada estudiante.
  - Descripción de las interacciones (prosociales y agresivas) observadas en cada grupo.
  - Descripción de los tipos de juegos que realiza cada grupo.
  - Comparación de las interacciones realizadas en el grupo de niños y de niñas.
  - Comparación de los tipos de juegos realizados en cada uno de los grupos.
  - Explicación del grupo de las conductas observadas y su relación con las teorías psicológicas estudiadas en la asignatura (Explicaciones etológicas y biológicas, Modelos cognitivo-evolutivos y Teorías del Aprendizaje Social).
  - Reflexión del grupo sobre el origen y las variables que explican las diferentes interacciones y tipos de juegos en cada género. El alumnado puede utilizar el guión de temas propuesto en el Anexo II para el debate de grupo.

- c)** Puesta en común de las aportaciones de cada grupo y debate sobre las conclusiones y reflexiones de cada uno en el grupo amplio de clase.
- d)** Evaluación de la práctica y entrega del informe al profesor o profesora. Después de realizar la práctica el alumnado evaluará el contenido, la metodología, el trabajo del grupo, el material utilizado, etc utilizando la hoja de valoración de la práctica que figura en el apéndice de esta publicación.

### 3. Presentación del informe de la práctica

Al final de la clase cada grupo entrega al profesor o profesora:

- a)** las hojas de registro de la observación del video realizada individualmente y firmada,
- b)** el informe realizado por el grupo con las conclusiones y debates relativos a los apartados anteriormente señalados. Este informe deberá ir firmado por todos los miembros del grupo, y
- c)** la hoja de valoración de la práctica.

## 4. Referencias bibliográficas

- De la Morena, M. L. (1995). El juego espontáneo: características, evolución e interacción entre iguales. En A. M. González, M. J. Fuentes, M. L. De la Morena y C. Barajas (eds.), *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*. (pp. 249-261). Málaga: Aljibe.
- Dodge, K. A. y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. En S. R. Asher y J. D. Coie (eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7, 252-272.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-521.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation. En H. W. Reese (ed.), *Advances in child development and behaviour*. Vol. 20. Orlando, F.L.: Academic Press.
- Robinson, J., Little, C. y Biringen, Z. (1993). Emotional communication in mother-toddler relationships: Evidence for early gender differentiation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 496-517.
- Robinson, C. C. y Morris, J. T. (1986). The gender-stereotyped nature of Christmas toys received by 36, 48, and 60 month old children: A comparison between nonrequested vs. requested toys. *Sex Roles*, 15, 21-32.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social emotional and personality development*. (5ª edición). New York: John Wiley and Sons.
- Vasta, R., Haith, M. M. y Miller, S. A. (1996). Desarrollo del papel del género y diferencias entre los sexos. En R. Vasta, M. M. Haith y S. A. Miller (eds.), *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.



- Wasserman, G. A. y Lewis, M. (1985). Infant sex differences: Ecological effects. *Sex Roles*, 12, 665-675.

## Anexo I

### Hoja de registro de observación del video

	GRUPO DE NIÑOS	GRUPO DE NIÑAS
TIPOS DE JUEGOS		
CONDUCTAS PROSOCIALES		
CONDUCTAS AGRESIVAS		

## Anexo II

### Algunas cuestiones a debatir en el grupo

Las investigaciones señalan que desde la edad preescolar, los niños y las niñas tienden a jugar a diferentes tipos de actividades lúdicas y a utilizar diferentes tipos de juguetes.

¿A qué crees que se debe esta preferencia?

¿Crees que los padres, madres y profesorado deberían actuar de alguna forma para evitarla?

¿Qué podrían hacer los diferentes agentes socializadores para educar en igualdad: familia, escuela, medios de comunicación, textos escolares, etc.?



# Práctica 3

## Mitos y creencias sobre género en la Psicología del Desarrollo

M<sup>a</sup> Luisa de la Morena Fernández

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología. Universidad de Málaga





# Práctica 3

## Mitos y creencias sobre género en la Psicología del Desarrollo

### 1. Introducción teórica

A lo largo del estudio de la psicología del desarrollo han ido apareciendo numerosos mitos y creencias populares sobre diversos temas relacionados con esta disciplina. El hecho de que aparezcan este tipo de mitos sobre el desarrollo se debe, en parte, a que el objeto de estudio de la psicología evolutiva afecta directamente a la vida de las personas, a sus conductas, sus pensamientos y sus emociones. Por ello, las personas tienden a buscar explicaciones sobre sus experiencias y las de las demás, y tienden a interpretar los sucesos diarios en base a sus propias creencias personales. De esta forma, las personas van elaborando teorías propias que les sirven para poder guiar sus futuros comportamientos y para entender las conductas de las personas que les rodean.

Estas ideas elaboradas con el saber popular se han ido transmitiendo de generación en generación hasta llegar a asentarse en la manera de pensar de las sociedades y de los entornos socioculturales más cercanos de las personas (Barajas, 1997). Estas creencias forman parte de las ideas socialmente compartidas por amplios grupos sociales, volviéndose bastante resistentes a cualquier intento de cambio o modificación, por lo que no es fácil modificar las creencias populares que están muy imbricadas en la vida cotidiana de las personas. Estas creencias están cumpliendo la importante función de proporcionar útiles explicaciones sobre el comportamiento propio y de los demás, así como sobre los motivos que mueven a las personas en las relaciones interpersonales (Fuentes y De La Morena, 1997).

Para que una persona modifique una idea previa que tiene sobre el desarrollo es necesario que la nueva idea demuestre que su poder explicativo de

la realidad es mejor, más útil y más completo, es decir, que abarca un ámbito de comportamientos mayor que la anterior. Algunas interpretaciones se mantienen a lo largo del tiempo a pesar de que, en algunos casos, son incluso perjudiciales para el sano desarrollo de las personas como, por ejemplo, atribuir a la herencia genética un poder limitador del desarrollo de las mujeres en algunos ámbitos y habilidades, hecho éste que cada día se hace más insostenible; o considerar determinados trabajos y roles sociales más “adecuados” y “propios” de un sexo u otro.

Los logros de las investigaciones científicas, debido al propio funcionamiento de la ciencia, han intentado modificar progresivamente las antiguas creencias sobre el desarrollo por otras más actuales y con mayores pruebas empíricas, sin embargo, la resistencia de estas ideas previas de la psicología popular se muestra especialmente fuerte. Las personas tendemos a mantener nuestras hipótesis y creencias incluso aunque la realidad nos demuestre que no siempre se cumplen, así por ejemplo las primeras impresiones formadas sobre una persona o las ideas sobre las diferencias entre los sexos se mantienen a lo largo del tiempo. La razón estriba en que el conocimiento humano no sólo se rige por criterios lógicos, como pensó Piaget, sino también por criterios pragmáticos y de supervivencia, es decir, aquellos que sirven para controlar los acontecimientos de la vida cotidiana y que, por ello, poseen un alto poder predictivo sobre la realidad (Rodrigo, 1985; Fuentes y De La Morena, 1997).

Este carácter supervivencial, predictivo y adaptativo para la vida cotidiana es lo que hace que las ideas previas no se modifiquen ante ciertos datos contradictorios y que se resistan al cambio. Además, si las creencias forman parte o están relacionadas con teorías más amplias sobre la existencia y las relaciones humanas, su cambio afectará a toda la teoría espontánea o creencia. Esto llevará al sujeto a no desear tal variación, puesto que no es fácil desear concepciones que hasta ese momento han sido útiles para manejarse en la vida y para afrontar las interacciones con los demás (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

A esta dificultad psicológica para cambiar, se añade otra de carácter sociopolítico y económico que consiste en la dificultad para hacer llegar a la mayoría de la población los resultados de las investigaciones psicológicas. El proceso de extender los avances de las teorías científicas es lento y dificultoso a pesar de que, en numerosas ocasiones, sus logros proponen cambios



que conllevan la mejora y optimización del desarrollo de las personas y de los diferentes contextos en los que viven.

Por todo esto, existen numerosos mitos y creencias erróneas asociadas con las diferencias entre niños y niñas, y entre hombres y mujeres, debido a la transmisión cultural imperante en los diversos entornos socioculturales. Así, se han ido creando los distintos roles culturales “propios” de cada género y se han ido perfilando las diferentes funciones que cada uno de ellos tiene en nuestra sociedad, comenzándose este proceso de transmisión de la tipificación sexual desde que el niño o la niña viene al mundo.

Uno de los hechos que corroboran esto es, precisamente, la educación diferenciada que se les da a niñas y niños a lo largo de las distintas etapas de su crecimiento, siendo estas diferencias educativas mayores en aquellas culturas y sociedades que reducen el papel de la mujer exclusivamente al contexto del hogar y a la crianza de los hijos e hijas. Debido a este tipo de creencias la educación que se ha venido dando a las niñas ha ido encaminada a que aprendan los roles y funciones “típicos de su sexo” según el entorno social donde se desarrollan, y de esta forma las niñas han ido conociendo los fundamentos de las que se consideraban sus labores futuras, así como el lugar social que “debían” ocupar dentro de su cultura. Igual ha ocurrido con la educación de los niños que, a través de las culturas y los años, ha ido destinada a configurar su rol social predominante dentro de la sociedad a la que pertenecen.

En la base de esta creencia diferencial educativa se localiza una de las ideas más antiguas y más resistentes al cambio, que se encuentra muy arraigada en nuestra cultura y en otras muchas, y que se ha ido transmitiendo de generación en generación. Tiene que ver con la crianza y el cuidado de los hijos e hijas y del hogar, tarea ésta otorgada tradicionalmente a la mujer por “motivos biológicos” y apartada del hombre por los mismos motivos. Desde un modelo biologicista, se ha asignado a la mujer la labor de educar a los hijos e hijas y la realización de las tareas domésticas, mostrando especial atención al cuidado del marido y del hogar. Este hecho ha derivado en una serie de creencias erróneas sobre el desarrollo infantil, la crianza de los hijos e hijas y la función que tienen las mujeres y los hombres en la misma, adoptándose como roles de género predominantes aquéllos aspectos socioculturales “más convenientes” en cada tipo de sociedad y cultura.

En esta práctica se pretende que los alumnos y alumnas del primer curso de psicología entren en contacto con esta realidad y se hagan conscientes de sus propias ideas y creencias sobre algunos ámbitos del desarrollo humano,

dándole especial énfasis al tema de la educación diferenciada de niños y niñas, y al análisis de los roles culturales otorgados a hombres y mujeres en la responsabilidad de criar a los hijos e hijas y de atender las tareas diarias del hogar. En ambos casos se plantea el estudio de las falsas creencias existentes en los propios estudiantes y en nuestra sociedad, realizándose una comparación con los resultados que aportan las investigaciones científicas al respecto.

## 2. Directrices de realización de la práctica

### 2.1. Objetivos

Como objetivo general de esta Práctica se plantea introducir la perspectiva de género en las asignaturas del plan de estudios de la Titulación de Psicología, así como de aquellas Titulaciones en las que existan asignaturas o temas relacionados con el Desarrollo Humano. El objetivo principal es hacer conscientes y partícipes al alumnado de los mitos y las falsas creencias existentes sobre los roles de género masculino y femenino, sobre la educación de niñas y niños, y sobre el papel de madre y padre en el cuidado de los hijos e hijas y el hogar.

Por otra parte, esta Práctica pretende insertarse en el nuevo modelo educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que incorpora nuevas y variadas metodologías educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, tanto el contenido de la práctica, utilizando una enseñanza co-educativa, como la metodología, a través de entrevistas con personas cercanas y grupos de discusión, se muestran como alternativas educativas válidas y útiles en el nuevo formato europeo de enseñanza.

Además esta práctica tiene como objetivos más específicos los siguientes:

- a)** Que el alumnado tome conciencia de sus propias ideas previas y creencias erróneas sobre el desarrollo y la educación de niños y niñas, y que las contrasten con los datos que posee la investigación científica sobre el tema.
- b)** Que el alumnado tome conciencia de sus ideas sobre los roles culturales aplicados a hombres y mujeres, y que sean capaces de analizarlos a la luz de los datos empíricos.
- c)** Tomen conciencia de sus creencias sobre el papel que ocupan mujeres y hombres en la educación y crianza de los hijos e hijas, así como en las labores domésticas, y que sean capaces de analizarlo en el entorno cultural al que pertenecen.
- d)** Que entrevisten a varios sujetos de distintos entornos socioculturales y diferentes edades sobre los mitos y las creencias existentes en cuanto a la educación de niñas y niños, y en cuanto a cuestiones relativas a roles de género en la educación y el cuidado de los hijos e hijas y el hogar.
- e)** Que el alumnado analice y compare las distintas creencias que poseen personas cercanas a ellos y a ellas en cuanto a estos temas, y que obser-

ven las posibles variables (personales, familiares, socioculturales, etc.) implicadas en tales ideas.

- f) Que los alumnos y alumnas aprendan a reflexionar sobre sus propias ideas y las compartan en pequeños grupos de discusión con sus compañeros y compañeras, escuchando y analizando la diversidad de creencias existentes.

## 2.2. Sujetos

La práctica va dirigida al alumnado del primer curso de Psicología, dentro de la asignatura Psicología del Desarrollo: Teoría y Prácticas. Aunque puede llevarse a cabo en cualquier asignatura de desarrollo de cualquier titulación.

Cada alumno y alumna debe buscar a seis personas de su entorno cercano, o a personas más o menos conocidas que se muestren receptivas a ser entrevistadas.

Estas personas deben diferenciarse en varias características básicas como son:

- Pertenecer a grupos de edad distintos (jóvenes, mediana edad, tercera edad)
- Ser de sexos diferentes
- Ser de profesiones diferentes
- Poseer diferentes niveles de estudios (primarios, medios, superiores)
- Tener distinto estado civil y situación de pareja (casado o casada, divorciado o divorciada, soltero o soltera)
- Tener y/o no tener hijos e hijas.

## 2.3. Procedimiento

En un primer momento, se trabaja en clase la parte teórica correspondiente a las ideas y creencias sobre el desarrollo y la educación de las niñas y los niños, así como sobre los roles de género y el papel que tienen las mujeres y los hombres en la crianza de los hijos e hijas, comparándolas con los datos obtenidos de investigaciones científicas. Se aportan las características de las creencias populares y de la ciencia, y se explica la resistencia al cambio de ciertas ideas que se van transmitiendo de generación en generación, siendo fruto de roles y creencias culturales impuestas por el entorno social imperante (Fuentes y De La Morena, 1997).

En un segundo momento, se les indica a los y las estudiantes que realicen una entrevista a 6 personas de su entorno o de otros disponibles, que muestren características sociodemográficas diferentes como la edad o el nivel de estudios, para intentar localizar variables asociadas a ciertas creencias. Estas personas deben ser entrevistadas por el y la estudiante en una situación propicia para ello, en un entorno tranquilo y sin estímulos distractores, estando solos el entrevistador o la entrevistadora y la persona entrevistada. En las entrevistas se les pregunta a los sujetos sobre temas generales del desarrollo y la educación de las niñas y los niños; sobre cuestiones de roles de género masculino y femenino; y sobre posibles diferencias en el papel de cuidador y cuidadora del padre y de la madre (ver la entrevista en el Anexo I). En la entrevista se trata, además, de obtener información sobre los siguientes aspectos: cuál es el origen de la creencia, cuáles son los datos o experiencias en los que se basa la creencia, si tiene conexiones con otras ideas, y si la persona tiene variadas argumentaciones para defender su idea.

En un tercer momento, se llevan a clase las respuestas de las entrevistas, se forman grupos pequeños (4 ó 5) y el estudiantado compara los resultados obtenidos en sus entrevistas, analizando las semejanzas y/o diferencias entre las distintas personas entrevistadas por cada uno o una de ellos y ellas. Los alumnos y alumnas también exponen sus propias ideas sobre estos temas, debatiendo con el resto de la clase lo que piensan o creen sobre las diferencias y semejanzas de género. Para finalizar, se les explica a los estudiantes los datos científicos que se tienen, hasta el momento, desde la psicología del desarrollo sobre estos temas, y se vuelve a agrupar a los alumnos y alumnas en el grupo grande de clase para realizar un debate conjunto sobre los mitos existentes en diversos entornos socioculturales y momentos históricos, en diferentes edades, en distintos tipos de familia y en diversos niveles de estudios.

Una vez realizada la práctica se lleva a cabo una evaluación de la misma tanto por parte del alumnado que rellena una hoja de valoración, como por parte del profesorado que rellena una hoja de registro en la que aporta los datos más relevantes de la práctica realizada (ver hojas de evaluación en el Apéndice). Esto se realiza con la intención de valorar y evaluar objetivamente los aspectos de la práctica que hayan resultado más o menos interesantes, destacando aquéllos que podrían mejorarse en el futuro. De esta forma, se pretende optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluando el trabajo llevado a cabo y modificando, si fuese necesario, aspectos y detalles que puedan

ser más adecuados para realizar en próximos cursos. De igual forma, el profesorado describe la práctica realizada y anota las observaciones más destacadas para tener un registro por año y cursos sobre el trabajo realizado y sobre las posibles conclusiones y aportaciones futuras que puedan obtenerse de la realización de dicha práctica.

### 3. Presentación del informe de la práctica

La alumnas y los alumnos deben presentar un informe en el que relaten las conclusiones a las que han llegado después de los debates realizados en el aula. Asimismo deben elaborar un informe en el que especifiquen los aspectos de las entrevistas realizadas por ellas y ellos, comentando los aprendizajes adquiridos y los posibles cambios personales ocurridos.

En los informes sobre las entrevistas deben recogerse los siguientes puntos:

- Las propias opiniones del o la estudiante sobre cada tema.
- La transcripción de todas las entrevistas, con los datos de los sujetos (edad, sexo, profesión, estudios, estado civil, nº de hijos e hijas, tipo de relación con el entrevistador o entrevistadora, actitud general de la persona entrevistada, descripción del entorno en el que se realizó la entrevista y tiempo de duración).
- Un informe con los resultados obtenidos sobre cada uno de los temas, destacando el contenido de las ideas, el origen de las creencias, las posibles conexiones entre distintas ideas, las contradicciones o incongruencias entre ellas, el grado de seguridad de los sujetos al emitir sus opiniones, etc.
- Una comparación de los resultados obtenidos de los sujetos entrevistados, analizando las posibles variables sociodemográficas implicadas en la formación y desarrollo de las distintas ideas sobre diferencias y semejanzas de género.
- Las conclusiones de la práctica y las posibles dificultades encontradas.

## 4. Referencias bibliográficas

- Barajas, C. (1997). La psicología del desarrollo y la psicología popular. En C. Barajas, M.L. De La Morena, M.J. Fuentes y A.M. González (Eds.), *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas* (pp. 61-80). Madrid: Pirámide.
- Fuentes, M. J. y De La Morena, M.L. (1997). Mitos y creencias en psicología del desarrollo. En C. Barajas, M.L. De La Morena, M.J. Fuentes y A.M. González (Eds.), *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas* (pp. 55-60). Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.



## Anexo I

# Entrevista de mitos y creencias sobre género

Entrevistador/Entrevistadora: \_\_\_\_\_

Relación con la persona entrevistada: \_\_\_\_\_

Datos sociodemográficos de la persona entrevistada:

Entrevista semiestructurada (Se presentan una serie de preguntas que podrán completarse con otras según surjan temas e ideas diversas a lo largo de la entrevista):

- 1.)** - ¿Cómo cree que se educa a un niño y a una niña en nuestra sociedad?  
¿Por qué?
  - ¿La educación de niñas y niños se hace de forma igualitaria? ¿Por qué?
  - ¿Debería realizarse igual la educación de niñas y niños? ¿Por qué?
  - Los niños y las niñas ¿son diferentes en su desarrollo? ¿En qué aspectos serían diferentes?
  - ¿Qué piensa de la "educación para la igualdad" de niños y niñas? ¿Desde qué edad debería realizarse? ¿Por qué?
  
- 2.)** - ¿Cuáles son los roles de género masculino y femenino que tenemos en nuestra sociedad?
  - ¿Por qué cree que existen esos roles (diferencias entre lo que son, hacen, piensan y sienten hombres y mujeres) y no otros diferentes?
  - ¿Podrían darse dichos roles (lo que es masculino y lo que es femenino) a la inversa? ¿Por qué?
  - ¿Qué cree que significa que la estructura social se haya formado sobre esos roles?
  - ¿Conoce otras culturas o sociedades con roles diferentes? ¿A qué cree que se debe?
  - ¿Cómo cree que se han llegado a formar esos roles?
  - ¿Cree que esos roles tienen un origen biológico (herencia, genética) o cultural (educación de la sociedad en la que se nace)?

- 3.)** - ¿Puede el padre cuidar a los hijos e hijas igual que la madre?
- ¿Quién desempeña mejor el rol de cuidador o cuidadora de los hijos?  
¿Por qué?
  - ¿A qué se debe el hecho de que en la organización social de los países la madre haya desempeñado con más frecuencia el rol de cuidadora de los hijos e hijas?
  - ¿Educa mejor el padre o la madre? ¿Por qué? ¿Educan diferente? ¿En qué?
  - ¿Cree que en la crianza y la educación de los hijos e hijas deben participar por igual madre y padre? ¿Por qué?
  - ¿Qué aspectos son más influyentes en las posibles diferencias entre padres y madres? ¿biológicas o culturales?
  - ¿Pueden los hijos e hijas apegarse igual al padre y a la madre? ¿De qué depende ese vínculo del apego?
  - ¿Puede un niño o una niña criarse y educarse igual con un solo progenitor, sea la madre o el padre? ¿Por qué? ¿De qué depende su bienestar?

# Práctica 4

## La mujer andalusí. ¿Mujer de su casa?

María del Pilar Núñez

Dpto. Didáctica de la Matemática, de las Ciencias  
Sociales y de las Ciencias Experimentales.  
Facultad de Educación. Universidad de Málaga.





# Práctica 4

## La mujer andalusí. ¿Mujer de su casa?

### 1. Introducción

En un país como el nuestro que camina hacia el respeto, la solidaridad y la tolerancia sobre cualquier tipo de discriminación, el reconocimiento de la igualdad entre mujeres y hombres, no deja sólo de tener dificultades sino que se encuentra con innumerables inconvenientes de carácter socioeconómicos y culturales que, en la mayoría de las ocasiones, dificulta en gran manera los objetivos de igualdad, solidaridad y progreso entre todos los seres humanos.

Situaciones todas que pueden corregirse partiendo de una educación que ponga de manifiesto la importancia y trascendencia de las actividades y logros de las mujeres a lo largo de la historia unido al objetivo de alcanzar la real y sustancial equiparación entre sexos que consolide una nueva etapa para mujeres y hombres, que nos permita ejercer plenamente nuestras capacidades, tanto en la esfera laboral como en la vida privada y familiar.

La entrada de la mujer en las actividades económicas remuneradas o en actividades comunitarias y/o públicas obliga a compartir las tareas inherentes a la unidad familiar. Esta cuestión va cambiando, pero demasiado lenta, lo que conlleva un elevado coste en la vida de las mujeres porque... ¿cuánto tiempo lleva la mujer integrada en el mundo laboral público? lo que significa que ¿cuántas y en qué situaciones van sobrellevando y soportando esta desigual carga? La mayoría de las mujeres cumplen una doble función, la asalariada y la del hogar.

*Mientras las condiciones de vida materiales de la mujer no hayan sido modificadas sustancialmente, los derechos de igualdad tendrán en cierta medida un contenido simbólico*

A partir de L.G.E. (1970) la escuela se va haciendo mixta siendo el primer paso en el ámbito educativo para la erradicación del sexismo. La LOGSE reafirma la

postura e incorpora como eje transversal la "educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos". Se observa que se avanza poco. Y sería cuestión de no desaprovechar las oportunidades grandes y variadas que nuestra Cultura Andaluza nos ofrece, ayudada, como tema transversal que es, desde distintas áreas.

No es en las aulas donde los alumnos y alumnas comienzan a tomar conciencia de los diferentes roles, pero sí el lugar donde a partir de la reflexión se pueda combatir la falta de igualdad.

Uno de los principios en los que se basa la Renovación Pedagógica es, sin lugar a dudas, el conocimiento de la realidad cercana del niño y de la niña, el medio se convierte en esa relación dialéctica de cada ser con su realidad. Con el conocimiento de la Cultura Andaluza contribuirá a nuestras señas de identidad y al mismo tiempo como área transversal ayudará al desarrollo de las capacidades de nuestro alumnado en actitudes no discriminatorias:

*"En los contenidos correspondientes al Desarrollo Sociopersonal le basta a la Cultura Andaluza con ser una buena fuente de materiales. Su carácter más genérico puede quitar relevancia a los contenidos propiamente andaluces. Pero, de todas formas permite trabajar por la supresión de factores discriminatorios (sociales, étnicos, religiosos, en razón del sexo, etc.), que, como también se ha dicho antes, es importante para el sentido de nuestra Cultura"* (JUNTA DE ANDALUCÍA, 1992. p.21).

Los niños y niñas van conformando desde su infancia estilos de vidas diferentes. La división sexual del trabajo en la familia antes y ahora ha contribuido y contribuye a que vayan construyendo y gestando estilos de vida diferentes y hace falta que se tome conciencia de ello para poder modificar y promover desde la Formación del Profesorado actuaciones de forma oportuna.

Desde la disciplina "Didáctica de la Cultura Andaluza" se va a insertar la aportación de la mujer desde su situación intrahistórica a la Cultura andaluza. Dentro de dicha cultura ejemplificaremos la situación de la mujer con relación presente-pasado en la sociedad andalusí.

Se conocerán los roles que los hombres y mujeres tenían en el ámbito privado y público y se compararán con el presente. Este conocimiento de la vida privada se partirá desde nuestro legado como es la arquitectura popular andaluza, la significación del espacio en las divisiones funcionales de la casa. La casa genera pensamiento sobre situaciones, ellos / nosotras, masculino/ femenino. Como es la casa andalusí, sus estancias y la feminización de dichos espacios como es el "patio andaluz.", a través del patio...

La referencia de la mujer en la sociedad de Al-Ándalus y su contrastación con la actualidad, nos llevará a guiar una reflexión personal a nuestro alumnado de Formación del Profesorado así como su tratamiento para una transposición didáctica al mundo escolar que propiciando la observación, la recopilación y la reflexión, ayuden a generar sus propias conclusiones y adquieran o intensifiquen los valores ante la desigualdad de género. Es decir, fomentar y sensibilizar sobre la problemática de desigualdad que existió y que existe desde nuestro pasado y que ha permanecido hasta hace muy poco, siguiendo en muchos casos, manteniéndose en nuestro entorno actual.

Cuando hablamos o explicamos el legado de Al-Ándalus, herencia de la civilización andalusí, la primera imagen que nos viene sería la Alhambra, Mezquita... pero pocos llegan a presentar como elemento también esencial la vida de los andalusíes y el mucho o poco cambio que ha habido en determinados aspectos.

La situación de la mujer en el mundo islámico es uno de los temas más controvertidos y analizados en los últimos años. Sabemos por distintas fuentes que la mujer en Al-Ándalus disfrutaba de una mayor libertad que en Oriente, que practicaron algunas que otras funciones públicas, Ibn Hazm en "El collar de la paloma" nos brinda una lista de oficios de mujeres curanderas (o médicas), aplicadoras de ventosas, vendedora ambulante, corredora de objetos, peinadora, plañidera, cantora... Aunque otros oficios fueron más importantes en consecuencias legales y comerciales.

Pero en la sociedad árabe/islámica, patriarcal, agnática y con un fuerte concepto del honor, el protagonismo femenino se ve restringido a las paredes del hogar. Una sociedad con espacios tan fuertemente sexuados que se crean espacios de segregación por sexos donde hombres y mujeres viven separados. Así el saraf, espacio del hombre será la ciudad, como el ird, la mujer se desenvolverá dentro de la casa.

Según lo establecido por el Derecho Maliki, la esposa está obligada a proveer el servicio de su casa (exceptuando a las de las clases altas). Las obligaciones de la mujer son de tres tipos: para con su marido, sus hijos y su hogar. Fue verdaderamente "mujer de su casa".

Se sacarán conclusiones sobre la evolución o involución de la situación de la mujer en el ámbito doméstico. Plantearemos la posibilidad a través de estrategias didácticas, de contribuir a la erradicación de estereotipos de género muy arraigados en la situación doméstica de la mujer.

El andaluz y la andaluza de entonces, lo mismo que ahora, concede una gran importancia a la casa de peculiaridades arquitectónicas, cuidando todos los detalles. Es una casa encalada con tejas rojizas —tejas árabes se les llama actualmente en Andalucía y tejas andaluzas se les llama en el Magreb— con un zaguán a la entrada y patio interior, en la mayoría de los casos, adornados de macetas y flores —como vemos en los patios cordobeses— siguiendo en verdad una tradición que le viene de la época romana pero cambiado y transfigurado en su utilización.

Hay formas y espacios que han pervivido hasta hace muy poco. En esa vida cotidiana donde la mujer ha transmitido especialmente a sus hijas costumbres y adiestramientos en las labores del hogar, los espacios toman una significación y así nos encontramos con espacios afeminados, no sólo el baño o cocina sino algo tan típico como los patios con sus flores y arbustos domésticos (el naranjo, limonero.). Las plantas fueron cultivadas tradicionalmente por las mujeres andalusíes como algo propio, de manera que se ha llegado a identificar un fresco patio, como uno de los signos identificativos de la cultura morisca del sur de España, lugar que ha sido de esparcimiento y respiro del duro ajetreo de la mujer y que aún en muchos rincones de nuestra Andalucía siguen siendo.

Los ejes del proceso fueron el patio andaluz y su significado en la vida de la mujer y los textos medievales.



## 2. Objetivos de la práctica

- 1.** Introducir en el conocimiento del legado andalusí, la situación y aportación de la mujer.
- 2.** Estimular en la reflexión teórica sobre nuestras raíces culturales el análisis de los aspectos sexistas en el periodo musulmán.
- 3.** Reflexionar sobre la situación doméstica de la mujer.
- 4.** Gestionar pautas y principios didácticos que corrijan los sesgos sexistas.

### 3. Pautas metodológicas

- A través de una encuesta y debate se analizará por parte de los alumnos y alumnas de Formación del Profesorado la discriminación de género que se sigue manteniendo en la sociedad de hoy en el ámbito doméstico (Anexo III).

- Se pasará una hoja de pautas de observación en el ámbito familiar. Será una encuesta anónima que rellenarán antes de hablar de tema alguno (Anexo III).

Las personas encuestadas fueron 38 alumnos y alumnas de los que 10 eran varones. El resultado fue que cerca de un 50% las mujeres (madres) trabajaban fuera de casa y llevaban las tareas domésticas que suelen compartir en algunos casos con las hijas. El otro 50% son amas de casas que llevan solas las tareas familiares y casi 2,5% son ayudadas pero por sus hijas.

A través de un debate se llega a reflexionar sobre la situación injusta de la mujer en el seno familiar proponiendo un reparto equitativo de tareas.

- Se elaborará a nivel personal un texto de sus vivencias familiares con relación a mujer o mujeres de su casa: "La mujer y su mundo".

- Se realizarán dos comentarios de textos: EL GRAN PENSADOR BEN HAZM JUZGA A LAS MUJERES y LAS MUJERES ANDALUZAS SEGÚN AVERROES (Anexo I).

- Se comparará el texto personal con el análisis de los comentarios de los dos textos anteriormente citados. Se recoge la evolución de la mujer y el estancamiento sobre el ejercicio de las tareas domésticas

- En el estudio de las ciudades musulmanas andaluzas, nos centraremos en la casa andalusí (Anexo II).

- A través de planos de las viviendas traduciremos la vida cotidiana de la mujer en ellas y su situación en el periodo andalusí.

- Se hará una comparación con encuesta y textos elaborados individuales y los comentarios de textos históricos así como las referencias a los patios en la vida de la mujer.

- Tema a debate en relación presente-pasado, llevándolo a situaciones empáticas.

- En dichas prácticas se analizarán por parte del profesorado y del propio alumnado los sesgos sexistas que se dieran en sendos comportamientos.

- Una vez clarificada la situación y sensibilizados sobre la importancia temática se realizan propuestas de actividades para llevar a la escuela.

## 4. Recursos

- Encuesta sobre pautas de observación para el análisis del sexismo en la vida familiar (Anexo III).
- Debate sobre el resultado de la encuesta con propuestas de actuaciones al respecto.
- Realización de un texto sobre "La mujer y su mundo".
- Comentarios de textos (Anexo I).
- Transparencias sobre plantas de casas andaluzíes (Anexo II).
- Por grupos se realizarán actividades correctivas del sexismo para llevarlas a la escuela.

## 5. Valoración

La estimación de la experiencia fue positiva en temas que ya estaban si no asentados sí vistos, pero con la novedad y la reflexión más puntual de la relación pasado y presente sobre las tareas domésticas de las mujeres y la importancia en ese trayecto de los espacios femeninos como el ejemplo del patio andaluz. Ello trajo el interés para la realización de propuestas metodológicas que llevar al aula.

## 6. Referencias bibliográficas

- Freixas; Fuentes-Guerra (1994). "La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del Profesorado". *Revista de Educación*, 304. 165-176.
- Guichard, Pierre. (1976). *Al Andalus, estructura antropológica de una sociedad islámica en Occidente*. Barcelona: Barral.
- Hidalgo Villarroya, Encarna (1996). "Qué pierde la Historia cuando las mujeres no están?" en *Iber*, 7, 25-34
- Junta De Andalucía (1992). *La Cultura Andaluza en la Educación Primaria*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Levi Provenzal. E. (1976). *Historia de la España musulmana*. Historia dirigida por Ramón Menéndez Pidal. Madrid: Espasa Calpe
- Mañeru; Jaramillo; Cobeta (1996). La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales. *Revista de Educación* 309. 127-150.
- Prieto, Enrique (1981). *La mujer hispano-árabe y sus costumbres*. Siglos VIII al XIII. Madrid.
- Sánchez Albornoz (1978). *La España Musulmana*. Madrid: Espasa Calpe
- VV.AA. (1992). *El trabajo de las mujeres a través de la Historia*. EPES. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

## Anexo I. El gran pensador Ben hazm juzga a las mujeres

"Yo he tratado a las mujeres en su intimidad y por eso estoy tan enterado de sus misterios, que de ellos sé lo que quizá no sepa ningún otro hombre, porque yo me crié dentro de sus habitaciones privadas y me educé con ellas, sin conocer más personas que mujeres, sin tratar con hombres hasta que llegué a la edad de la juventud. Ellas venían continuamente a besarme la cara, me enseñaban a leer el Alcorán, me recitaban muchos versos, me adiestraban en la escritura. De aquí que yo, desde que empecé a tener uso de razón, en los primeros años de mi infancia, no pusiese otro empeño ni trabajase con mi espíritu en otra cosa que en conocer bien las cualidades de las mujeres y en enterarme de cuanto les oía referir de sí mismas. Y como ya luego no he olvidado nada de lo que de niño ví que ellas hacían, acabé por concebir contra ellas una intensa antipatía instintiva y pésima opinión".

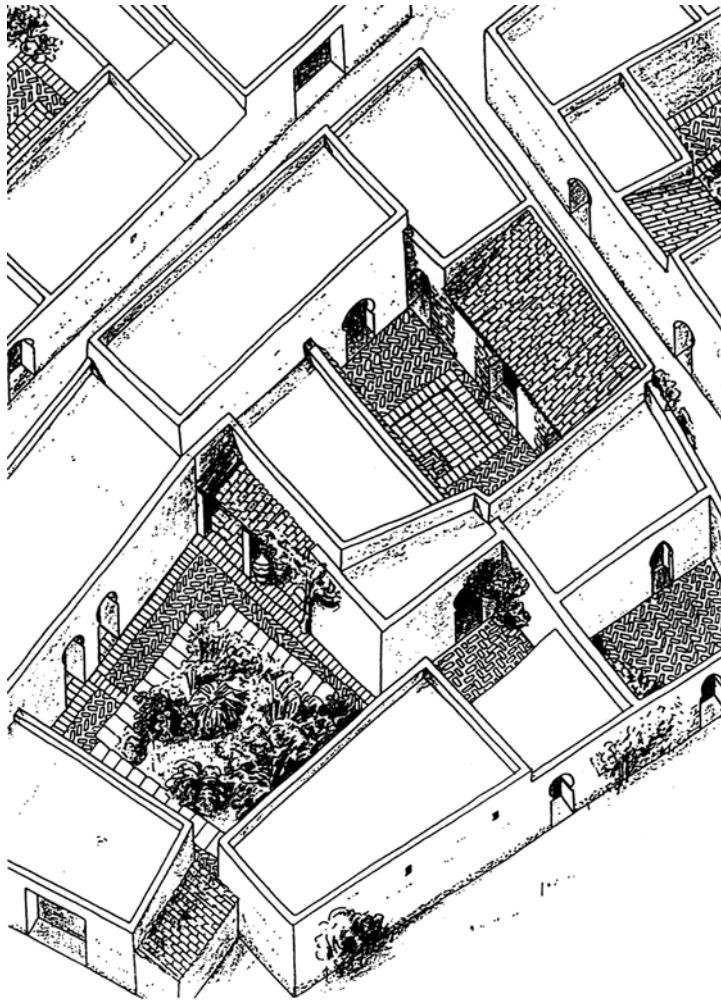
"El espíritu de las mujeres está vacío de toda idea que no sea la de la unión sexual y de sus motivos determinantes, la de la galantería erótica y sus causas, la del amor en sus varias formas. De ninguna otra cosa se preocupan, ni para otra cosa han sido creadas".

"En esta materia (del amor sexual) jamás pensé bien de nadie. Por natural temperamento he sido siempre muy celoso... además nunca he cesado de escudriñar noticias femeninas y de procurar descubrir los secretos de las mujeres. Como ellas, por otra parte, tuvieron conmigo siempre gran familiaridad, confiábanme sus más íntimos secretos; de modo que, si no fuera porque se trata de cosas feas que Dios prohíbe poner al descubierto, referir podría, en verdad, tales maravillas de la sagacidad y artes aviesas que para el mal poseen las mujeres, que dejarían atónito al más avisado. Pero, aunque yo estuve siempre tan enterado de todo esto, bien sabe Dios —y con que El lo sepa me basta— que estoy fuera y por dentro absolutamente limpio y puro de toda mácula en tal materia; tanto, que puedo jurar en Dios solemnemente que jamás desaté mi manto para un placer ilícito, ni mi Señor me habrá de tomar cuenta de pecado alguno grave de adulterio, desde que tuve uso de razón hasta el día de hoy". (Del Tauq o Libro del amor y del Ajla o Libro de los caracteres y la conducta que trata de la medicina del alma de Ben Haz. En Sánchez Albornoz, 1978).

## Las mujeres andaluzas según Averroes

Nuestro estado social no deja ver lo que de sí pueden dar las mujeres. Parecen destinadas exclusivamente a dar a luz y amamantar a los hijos, y ese estado de servidumbre ha destruido en ellas la falta de las grandes cosas. He aquí por qué no se ve entre nosotros mujer alguna dotada de virtudes morales: su vida transcurre como la de las plantas, al cuidado de sus propios maridos. De aquí proviene la miseria que devora nuestras ciudades porque el número de mujeres es doble que el de hombres y no pueden procurarse lo necesario para vivir por medio del trabajo ( En Sánchez Albornoz, 1978).

## Anexo II

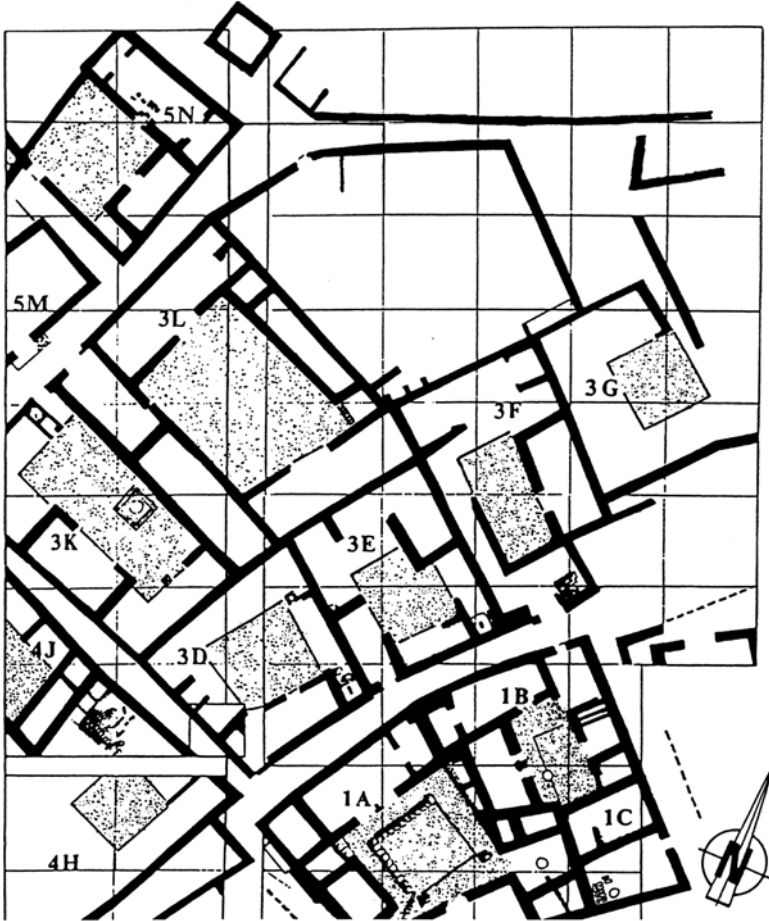


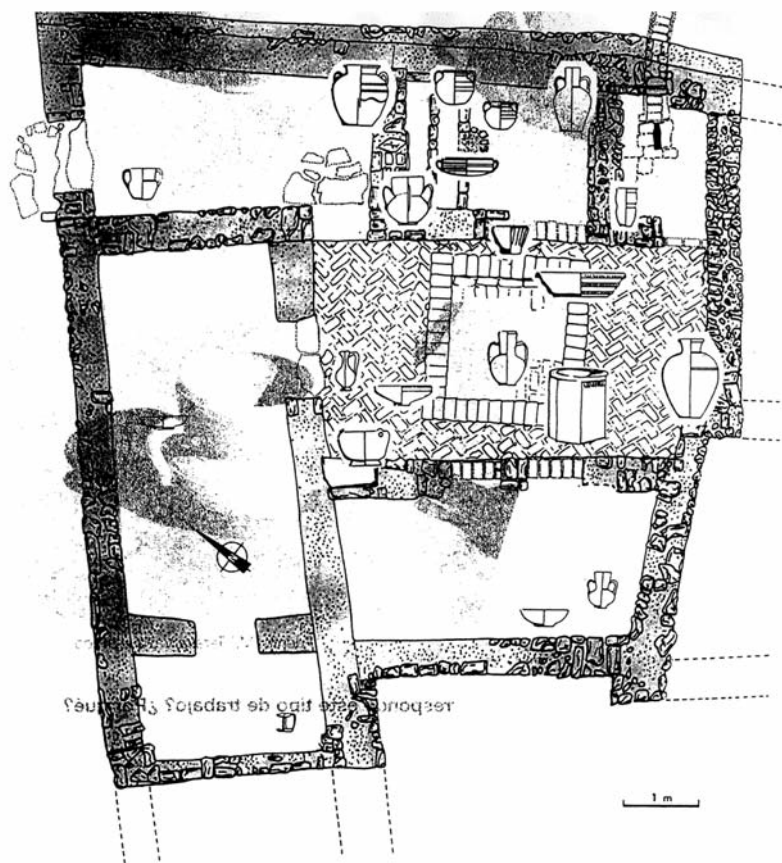
*G.P.P. Soc. (mayo 1999)*



## ¿Cómo debía ser Saltés? **A**

a) Observa el plano de la excavación de una parte de la ciudad de Saltés (*Shaltish*).





348/202

G.P.P. Soc. (mayo 1999)

## Anexo III

### Pautas de observación para el análisis del sexismo en la vida familiar

- Sexo:                      Mujer                      Varón
1. Quienes son las personas que viven en tu casa familiar
  2. Quienes trabajan remuneradamente
  3. ¿Quién se ocupa mayoritariamente del trabajo de tu casa?
  4. ¿A quién piensas que corresponde hacer esas tareas? Razónalas
  5. De Las tareas de la casa ¿Cuáles haces tú? Enúncialas
  6. Cuando tengas tu propia casa ¿Quién piensas que puede cuidarla?
  7. ¿Has recibido la misma educación y el mismo trato que tus hermanos y hermanas de distintos sexo? Anota tres diferencias
  8. ¿Consideras que ser ama de casa es una profesión? ¿Y ser amo de casa?
  9. Rodea con un círculo las tareas que elegirías hacer y razona por qué
    - Cocinar
    - Lavar la ropa
    - Cuidar del bebé
    - Llevar cuestiones económicas de la casa
    - Arreglar un grifo
    - Atender a las personas mayores
    - Cuidar de las personas enfermas
    - Fregar
    - Planchar
    - Hacer las camas
    - Limpiar el polvo
    - Ir a la compra
    - Cuidar el coche
    - Llevar a la niña o al niño al médico
    - Ordenar y guardar
    - Reparar ropa
    - Barrer
    - Limpiar cristales
    - Hablar con el profesorado sobre el seguimiento académico de menores



## Práctica 5

# La influencia del género en las familias con un descendiente con discapacidad

Lourdes de la Rosa Moreno

Dpto. Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Educación. Universidad de Málaga

Ángela M<sup>a</sup> Muñoz Sánchez

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología. Universidad de Málaga

Ana M<sup>a</sup> Sánchez Sánchez

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología. Universidad de Málaga





# Práctica 5

## La influencia del género en las familias con un descendiente con discapacidad<sup>1</sup>

### 1. Introducción

Probablemente, el nacimiento de un hijo o hija sea uno de los acontecimientos más significativos en la vida adulta, tanto desde el punto de vista individual como de las relaciones que establecemos con nuestro entorno (pareja, redes sociales, conciliación de la vida familiar y personal, desarrollo profesional, etc.). No cabe duda de que la experiencia de maternidad o paternidad es una experiencia muy significativa que produce cambios psicológicos, entre otros, en las relaciones de apego, la identidad de género y la autoestima (Hidalgo y Moreno, 1995).

Podemos considerar que esta experiencia supone una importante transición evolutiva que puede resultar más o menos fácil de manejar dependiendo de los cambios que implique y de si éstos son percibidos de modo positivo o no por las personas que integran la unidad familiar. Determinadas circunstancias (embarazo no deseado, abandono de la actividad profesional, etc.) pueden hacer percibir este acontecimiento como muy discontinuo, generando sentimientos de insatisfacción y exigiendo un esfuerzo de ajuste en los integrantes de la pareja.

Junto a estas circunstancias, también influyen las características del niño o de la niña en este proceso del ajuste a la maternidad o paternidad. Generalmente se hace referencia a los niños o niñas que requieren cuidados especiales como un factor que, según los casos, puede empeorar las relaciones en las parejas "vulnerables" o pueden generar mayor implicación por parte del padre y ayudar a estrechar la relación entre los dos integrantes de la pareja (v. Hidalgo y Moreno, 1995, p.342).

Entre los niños y niñas que requieren cuidados especiales, vamos a centrar nuestra atención en quienes presentan alguna discapacidad. La discapacidad se convierte en un elemento que irrumpe en la forma de vida habitual de cada uno de los elementos del sistema familiar, en general, reclamando la revisión de creencias y valores y del funcionamiento práctico. Pero la presencia de la discapacidad, a pesar del dolor y del sufrimiento (que, aunque no en todos, están ahí en la mayoría de los casos), no siempre tiene que ser sentida finalmente de una forma negativa. Es decir, la presencia de la discapacidad supone un factor de cambio, de reestructuración y, como cualquier momento de cambio, puede ser vivida como un reto (complejo y duro en el caso que abordamos) del que se sale fortalecido o bien como un problema insoluble que nos bloquea y nos ancla en algún momento de nuestra vida (no es infrecuente encontrar en los textos que hablan de estos temas la definición del término chino de “crisis”, que alude simultáneamente a “peligro” y “oportunidad”).

El valor que pueda ir teniendo dependerá de múltiples variables interdependientes entre sí, pero queremos **centrarnos en este momento en el género** como variable que atraviesa de alguna manera a todo el proceso de respuesta y readaptación a esta nueva realidad: **cómo es vivida, percibida, afrontada la vida de este o esta hija desde la experiencia de ser mujer o de ser hombre.**

De alguna manera, la estructura social o la cultura asumida por cada una de las personas, ¿nos orienta a diferentes significados o experiencias en relación a la maternidad o paternidad de un descendiente con discapacidad por el hecho de ser hombre o mujer? Creemos, en este sentido que, aunque legalmente y en nuestros discursos, hombres y mujeres somos iguales, en esta experiencia vital se vuelve a reproducir las todavía habituales situaciones de desigualdad. Por lo tanto, para comprender las relaciones familiares, los significados que otorgamos a la experiencia de la discapacidad, resulta imprescindible abordar también esta perspectiva de género. Así apunta Ana Sofía Ibarra (2003, p.7) que es necesario hacer ver a las familias y a las parejas “la conexión de muchos problemas familiares con los estereotipos relativos al género y con las relaciones de poder”.



## 2. La discapacidad en la familia: a diferentes situaciones, diferentes respuestas

Aunque básicamente, en alguna medida, todas las familias somos muy parecidas, también, en alguna medida, cada familia es única y particular: las reacciones y los cambios que se producen no se dan por igual en unas y otras. Por lo pronto, ¿cuántas formas son posibles de ser madre y/o padre? Por opción o por imposición se puede no ser madre o padre en la estructura clásica de familia: una pareja heterosexual con sus hijas o hijos, generalmente, biológicos y viviendo en la misma residencia, pero nos centraremos en este texto básicamente en la familia clásica o tradicional como referente que marca diferencias y semejanzas.

Existen otros muchos **factores que pueden ayudarnos a comprender dicha variabilidad** de respuesta ante la experiencia de que una de nuestras hijas o hijos tenga alguna discapacidad. Podríamos hablar, globalmente, de dos grandes grupos de factores:

- A. Factores propios de la discapacidad.** No cabe duda que variables como la gravedad de las alteraciones funcionales, la necesidad de control o atención por parte de otras personas, la visibilidad de los déficits, la presencia

<b>Estadio del Ciclo de Vida de los padres</b>	Sienten y tienen diferente actitud ante la vida en función de su distinto nivel de madurez y estadio del ciclo de desarrollo en el que se encuentre: (a) Ingreso en el mundo adulto; (b) Formación y progreso; (c) Crisis y nuevos compromisos; (d) Estabilización; (e) Madurez,...
<b>Estadio del Ciclo de vida familiar</b>	La familia también se hace y madura con el tiempo. Cuanto más hecha esté, más estable y capaz de enfrentarse con situaciones desequilibrantes, pero también serán más rígidos y más fijos tendrán los esquemas de funcionamiento. De hecho, la familia pasa por una serie de fases y crisis periódicas. Entre las primeras se encuentran: (a) Noviazgo y principio de la familia hasta el momento del embarazo; (b) La espera del hijo; (c) Edad preescolar y escolar; (e) La adolescencia; (f) La mayoría de edad; (g) La emancipación de los hijos y (h) El ser abuelos y (i) La vejez paterna.

<b>Estadio de desarrollo moral y cognitivo de cada uno de los padres y de la unidad familiar como sistema y como cultura</b>	Puede variar en función de ser preconventional, convencional y postconvencional, así como de la diferente percepción del mundo entre hombre y mujer (racional y externo o entrega y cuidado).
<b>Tipologías paternas frente a la dificultad</b>	(a) Los que aceptan la dificultad desde la consciencia y la implicación personal; (b) Los que la aceptan desde la resignación; (c) Los que la disfrazan; y (d) Los que la niegan y reaccionan frente a ella abandonando.
<b>El entorno sociocultural envolvente</b>	(a) El nivel de desarrollo moral de la cultura envolvente (social, familiar y escolar); (b) Existencia o no de recursos y servicios, y distancia de los mismos; (c) Experiencias previas familiares y del entorno cercano,...
<b>Calidad y cantidad de interacción y cohesión familiar</b>	(a) Estructura familiar y procesos de interacción que en ella se dan; (b) Calidad y tipo de funciones que se desempeñan; (c) Los otros miembros (hermanos,...) y sus sentimientos, responsabilidades, acciones; (d) El compartir experiencias y sentimientos entre padres e hijos; etc.
<b>Experiencias previas y con profesionales</b>	Si existen o no; si las experiencias previas han sido negativas, positivas, frustrantes, cortadas, etc.; el tipo de expectativas, sentimientos y percepciones vivenciadas en ellas,...

*Cuadro 1. Factores externos a la discapacidad del hijo y que inciden en la dinámica familiar (Segovia, 2000, p.289)*

de alteraciones asociadas, la estabilidad o evolución de sus características, etc, son factores que determinan el tipo de respuestas que las familias son capaces de ir dando a lo largo del tiempo.

- B. Factores externos a la discapacidad** del hijo o hija y que inciden en la dinámica familiar. En el cuadro 1 se recoge una visión de conjunto muy interesante aportada por Jesús Domingo Segovia (2000)

En este momento queremos destacar desde la perspectiva sistémica de la que partimos, aunque sólo sea someramente, **el factor entorno socio-**

**cultural envolvente**, en su vertiente cultural y de servicios en relación a la familia: si ésta se encuentra con un entorno acogedor y con servicios que la apoyan, sin duda su estabilidad como sistema será mejor para la propia familia y para la hija o hijo con discapacidad. Elementos como asistencia médica y rehabilitación especializadas, información y apoyo psico-social, entornos accesibles, educación inclusiva, prestaciones económicas, participación en el entorno social (ocio, cultura, deporte, movimientos sociales, etc.) facilitarían la satisfacción de las necesidades prácticas (de tiempo, energía, información y orientación para el desarrollo de las funciones de todos y cada uno de los miembros de la familia) y de las necesidades psicológicas (para la comprensión y el afrontamiento de las realidades que van viviendo como padre y madre de todos sus hijos o hijas, y como pareja, como miembros de diferentes entornos sociales no siempre comprensivos, acogedores o corresponsables en el cuidado y atención de la persona con discapacidad).

**El género, como la pobreza, la cultura,...** no son asuntos individuales, sino que son creados y sostenidos por el entorno social y cultural en el que viven las familias. Así, entendemos que este entorno social ha de ayudar, apoyar, sostener a las familias para que ellas puedan hacerlo a su vez con sus descendientes con discapacidad.

Reproducimos aquí los indicadores de riesgo que apunta Blanca Núñez (2003, p.141) en relación con las características de los servicios: escasas necesidades del niño o la niña y la familia reciben cobertura; servicios inadecuados a estas necesidades; falta de trabajo coordinado entre los servicios pertinentes; desacuerdos, rivalidades, indicaciones contradictorias entre los diferentes servicios; distancia excesiva del domicilio; gran demanda económica a la familia; enfoque concéntrico de la discapacidad: sólo son tenidas en cuenta las necesidades del niño o niña, con desconocimiento de las de otros miembros de la familia; profesionales con actitud de "dueños del saber" (expertos, poseedores de todo el poder) que desatienden el saber de las familias, las cuales quedan ocupando un lugar pasivo-dependiente; servicios usados como depósitos por parte de las familias.

Desde luego, a cualquier familia con un hijo o hija con discapacidad enfrentada a esta situación de múltiples riesgos le resultará difícil mantener una calidad de vida suficiente. Si aceptamos, además, la desigualdad que supone para la mujer la cultura androcéntrica, habrá que ponerle preferente-

mente, y una vez más, rostro femenino también a esta nueva situación de discriminación. Destacar estas diferencias de género en la experiencia de ser madre o padre de una persona con discapacidad es el objetivo del siguiente apartado.

### 3. Tener una hija o un hijo con discapacidad: ¿es diferente ser la madre o el padre?

Realmente vivir la maternidad y la paternidad es un momento de transición clave en la vida de las personas adultas. Nos gustaría remitir a quien nos lee a la síntesis realizada por las autoras ya mencionadas sobre el tema "Cambio y continuidad en la transición a la paternidad" (1995) Pues bien, aclarando que ellas hablan de la maternidad y paternidad del primer descendiente y sin referencia alguna a la discapacidad y nosotras del hijo o hija con discapacidad (primero o no de toda la fratría), podríamos decir con ellas que **los cambios, a raíz del nuevo acontecimiento**, pueden referirse tanto a:

- Cada una de las personas implicadas (madre, padre y hermanos, si ya existiesen)
- La estructura del hogar.
- Las relaciones y actividades de la familia con otras personas y en otros lugares que no sean la casa.
- La relación de la pareja.

Por otra parte, nos interesa acercarnos a comprender **cómo estos cambios son vividos, percibidos, afrontados desde la experiencia de ser mujer o de ser hombre**. Pasemos a adentrarnos en algunos de estos elementos.

En cuanto a **la percepción de los cambios desde la perspectiva individual y los cambios introducidos en la estructura del hogar**. Los cambios que supone hacerse madre o padre de una persona con discapacidad pueden ser percibidos como pérdida (por ejemplo: falta de tiempo para el descanso o las actividades personales, responsabilidad vivida con ansiedad o preocupación excesiva, etc) o como ganancia (por ejemplo: aumento de apoyos y relaciones sociales, sentido más profundo de la vida, apego con su hija o hijo, estrechamiento del vínculo con la pareja o cónyuge, valor de la propia competencia desarrollada para la crianza y educación de su descendencia, etc.) Estas percepciones creemos, de todas maneras, que no son excluyentes: se pueden percibir pérdidas y/o ganancias según diferentes aspectos de la vida, según relaciones individuales o institucionales, según diferentes momentos del proceso, etc. Pero, simultáneamente a esta afirmación, sí se podría hablar de una actitud o valoración predominante (más orientada a la valoración de las pérdidas o más hacia la de las ganancias) en cada persona de la familia o en la familia en general. En esta

línea, ¿en qué medida los cambios individuales pueden estar marcados por la orientación de género?

Aceptando que los **roles asignados por género** suelen acentuarse entre los miembros de la pareja, veremos que los hombres se concentran más en tareas o funciones instrumentales, más típicamente masculinas (por ejemplo, cuidar el trabajo, traer dinero y recursos materiales a la casa y buscar el éxito) frente a roles más expresivos, típicamente femeninos (cuidar las relaciones, los lazos y vínculos) A modo de ejemplo, ya aportamos en otro lugar (De la Rosa, 2003) una reflexión acerca de la cultura fomentada y recreada en el mundo de las mujeres sobre el cuidado y la ayuda al crecimiento de su prole, sea cual sea o esté como esté: nosotras, las mujeres, aportamos el valor que otorgamos a la singularidad, el maternaje que hacemos de cada individuo tal y como éste sea. **Desde la simbología de la madre acunamos al hijo o a la hija con amor, simplemente por ser quien es.** Con esa atención amorosa de **aceptación total** de la singularidad y debilidad de cada hija o hijo, hacemos crecer, provocamos funcionalidad, desarrollamos capacidad.

En este mundo simbólico de la madre, van entrando algunos hombres y salen, o no están, determinadas mujeres, pero es una cultura de aceptación de la diferencia, insisto, mantenida y recreada en el mundo femenino. Esta realidad puede promover una valoración de los cambios por parte de las mujeres predominantemente como ganancias, aunque, como iremos viendo a continuación otras circunstancias dificultan la sensación de satisfacción y bienestar general.

Algunas de las implicaciones sociales de estos roles de género pueden expresarse también en la orientación más extrafamiliar de los hombres, frente al espacio más doméstico de las mujeres, la visibilidad y el reconocimiento económico de uno y otro trabajo, etc. El trabajo doméstico, señala Ana Sofía Ibarra (2003), sólo se percibe... ¡cuando se hace mal o de forma insuficiente! (da escalofríos tomar conciencia de esta compleja realidad).

Habla todo lo comentado de una organización del poder basada en la jerarquía masculina y en la "ideología del sacrificio" de la mujer (en palabras de Blanca Núñez, 2003) Y, al igual que es reincidente el plantear que en familias de bajos recursos se da aún una mayor sobrecarga de trabajo para la mujer, pensamos que, de manera semejante, ocurre en las familias con un descendiente con discapacidad: se agudiza la asignación de roles por género, se desequilibra aún más la balanza puesto que las demandas relacionadas con el

mundo doméstico y de crianza aumentan considerablemente y no suele darse un reajuste en el reparto de roles.

Así sigue siendo mayoritario que, las mujeres compaginen la doble jornada: la laboral, junto con el cuidado del hogar y la atención al hijo o hija con discapacidad. Incluso si en tiempos previos el reparto era más equilibrado o igualitario, en estos momentos **ellas se sobrecargan de actividades consideradas o realizadas típicamente por las mujeres** (en las más sutiles, a veces sin siquiera conciencia de la desigualdad del reparto): cuidado directo de los hijos e hijas y del hogar, atención a los aspectos de salud de los miembros de la familia, relaciones cotidianas o informales con instituciones o profesionales de atención directa a los y las hijas (profesionales especializados —fisioterapia, logopedia, ...—, de guarderías o escuelas, de centros de salud, ...), solicitud y organización de apoyos o redes de ayuda, etc. Siendo esta situación la causa más frecuente de insatisfacción de las mujeres con relación a sus parejas.

Muy lúcidamente, desde nuestra perspectiva, argumenta Anna M<sup>a</sup> Sorrentino (1990, p. 52) que, en muchas ocasiones, la madre *dedicada, entregada sin límites* al cuidado de su hijo o hija con discapacidad, es enaltecida, supervalorada por el padre y la comunidad. Esta actitud puede motivarla y reforzarla en su deseo de dar la mejor atención a su hijo o hija, pero a la larga, este concepto y vivencia de entrega, más cercano al de esclavitud que al de colaboración o corresponsabilidad, lleva a muchas mujeres a situaciones depresivas por pérdida de su identidad social y, con ello, a efectos indirectos sobre todo el sistema familiar y social.

Sin embargo, en la asignación de roles por género, no cabe duda que muchas cosas están cambiando. En este sentido, las autoras Hidalgo y Moreno (1995) apuntan resultados de investigaciones que sugieren que, aunque al principio, los padres que se dedican con un fuerte grado de implicación a la crianza de sus hijos o hijas, pueden ver disminuida su autoestima (puede que porque esta dedicación merma las posibilidades de centrarse en otras actividades), cuando pasa el tiempo, se van haciendo y sintiendo más competentes en estas destrezas y las actitudes cambian al valorarse los beneficios de una crianza con relaciones más profundas, tanto para sí mismo como para su hijo o hija y, por otro lado, porque la vivencia de una crianza compartida es vivida de manera más satisfactoria por la pareja, lo que redundará en una mejor relación entre ambos. A pesar de todo, creemos con Arriagada (2002, citado por Ibarra, 2003: 5) que sigue coexistiendo “lo nuevo —la mayor autonomía, la

posibilidad de optar en cuanto a la maternidad y la independencia económica femenina— con lo antiguo: la dependencia subjetiva, el embarazo adolescente y el mantenimiento de la división por sexo del trabajo doméstico”.

**La relación de la mujer con el mundo laboral** es otro factor que influye y es influido por la nueva realidad: frecuentemente la mujer limita su desarrollo profesional, reduce la jornada laboral o, incluso, abandona el puesto de trabajo para centrarse o combinar éste con la atención y crianza del hijo o hija, siendo mucho más habituales estas situaciones si tiene una discapacidad. Desde la perspectiva del género esto se justifica porque el trabajo de la mujer sigue siendo considerado, de manera global (aunque no lo sea en la realidad) como una ayuda, no como una aportación básica, y como una opción y no como una obligación. Se da también la situación en la que las mujeres que trabajan fuera del hogar, al realizar algunas de las actuaciones “típicamente femeninas” (asistencia a visitas médicas, a sesiones de rehabilitación o similar, por ejemplo) pueden tener un efecto negativo de “menor valor como trabajadora” en sus centros de trabajo, en los cuales, de forma irresponsable, se priorizan casi en exclusiva, aspectos de productividad frente a otros de atención familiar o social.

La aparición de un bebé supone, sin embargo, un aumento de **gastos económicos** a los que, en ocasiones, se añade la pérdida de ingresos si la mujer disminuye o elimina su actividad laboral. A los gastos habituales de ropa, comida, utensilios, guardería, etc, se añaden otros especiales si el niño o la niña tiene una discapacidad, como por ejemplo: tecnología de ayuda, desplazamientos, transporte adaptado, atención de profesionales especializados, medicamentos, etc. El hecho de dejar o disminuir la madre su actividad remunerada para dedicarse al cuidado de sus hijos e hijas, aunque no en todos los casos, puede suponer menor gratificación personal por la exclusividad de dedicación a espacios y tareas del hogar y por la mayor dependencia económica que ello supone.

Podemos concluir, en este contexto, que en los casos en los que **la relación de pareja** se resiente, este hecho no puede relacionarse directa y exclusivamente con la aparición del hijo o la hija, o de que tenga o no discapacidad, sino que “lo que la investigación parece dejar claro es que difícilmente una pareja que viviera una pobre relación antes del nacimiento del hijo [o de la aparición de la discapacidad] la va a mejorar después. Los niños no salvan a las parejas, más bien acentúan una tendencia al deterioro ya iniciada” (Belsky y Pensky,



1988; Cowan, Cowan, Heming y Miller, 1992; citados por Hidalgo y Moreno, 1995, p. 342). Con cierta frecuencia, la presencia de la discapacidad puede pasar a convertirse en el chivo expiatorio, como lo califica Domingo Segovia (2000), que se utiliza como explicación o justificante de la situación de crisis.

En cuanto a los cambios en las **relaciones de la familia con otras personas y/o en las actividades que lleva a cabo fuera del hogar**, se plantean tres tipos fundamentales de cambio:

- Mayores **apoyos** de familiares, amistades y vecinos y vecinas **en los primeros momentos** del acontecimiento. Sin embargo, en las familias con hijas o hijos con discapacidades los apoyos que habitualmente se ofrecen a cualquier familia que tiene que cuidar a un hijo, en muchas ocasiones se desvanecen por la percepción (fundada o no) de una mayor necesidad de formación, atención, complejidad,... de la ayuda esperada. Podemos recordar aquí las palabras de la madre de una niña con discapacidad que venían a decir: "Muchas personas le vuelven la espalda al sufrimiento. El miedo les hace huir, como si de esta forma lo evitaran para ellos mismos". La sabiduría de esta madre se refrenda en la literatura sobre las relaciones entre cultura, sociedad y discapacidad (Barton, 1998) Nuestra educación, nuestra cultura nos hace entender la vida reducida a sus aspectos o "laterales" positivos, percibiendo la enfermedad, el sufrimiento, la discapacidad o la muerte como algo que rompe la normalidad de la vida, no como algo constitutivo ineludiblemente de su esencia. De cualquier modo, este "acotamiento" de la ayuda exterior puede promoverse también desde la propia familia, incluso desde la propia madre (respondiendo a lo que de ella se espera), que marcan como espacio de competencia exclusivamente personal el cuidado y la atención de su hijo o hija (aunque en mucho menor grado, también podemos encontrar que responsabilidades propias de la madre, pero mucho más frecuentemente, del padre sean absorbidas por otras personas del entorno).

Resulta igualmente de interés el observar que **la colaboración solicitada o recibida** tiene también un sesgo de género y, por ejemplo, son preferentemente mujeres de la familia (abuelas, hermanas,...), vecinas, amigas o, incluso, cuidadoras remuneradas a las que se les pide o las que prestan su apoyo.

- Suelen iniciarse **nuevos contactos** con personas con vivencias similares a la suya. En general, con familias con niños o niñas de edades parecidas,

pero también, en nuestro caso, con otras familias con descendientes con discapacidad. Igualmente, en este campo, es deseable observar quiénes inician estos nuevos contactos y valorar si se dan diferencias de género en el tipo de estructuras o actividades sobre las que madres y padres se relacionan. Resulta evidente, por ejemplo (y no es diferente tampoco al funcionamiento de otras asociaciones de padres y madres —M<sup>a</sup> José Gómez, 2003—) el que sean las madres las que realizan las tareas de mantenimiento de las asociaciones (desde la limpieza del local, hasta el cuidado de los hijos e hijas, para que los padres puedan asistir a las reuniones), el contacto directo con el profesorado o la preparación de fiestas o actividades extraescolares pero, por otro lado, son fundamentalmente los hombres los que ostentan los cargos directivos de dichas asociaciones.

En cuanto a las relaciones que se establecen con diferentes profesionales, en estas familias, suelen darse en mayor número, ser de mayor duración y de mayor trascendencia afectiva o emocional (positiva o negativa) Desde la perspectiva de género, nos parece relevante indagar si existen diferencias en el tipo de atenciones o en el impacto que unos u otras profesionales puedan tener en la vida de la familia o en alguno de sus miembros.

- Resulta ser lo habitual que decrezca **el tiempo dedicado conjuntamente por la pareja a actividades diversas**: sociales, de ocio u otras, que contribuyen a dar sentido a la experiencia de pareja y, por el contrario, el tiempo que dedican juntos se concentra en actividades de la casa y el cuidado del hijo o hija. En los casos en los que éste tenga alguna discapacidad, esta situación puede alargarse en el tiempo o no resolverse nunca, sobre todo si, como decíamos antes, la disponibilidad de dinero es menor, no se encuentran cuidadores dispuestos y “aptos”, etc. Recurrimos nuevamente a Anna M<sup>a</sup> Sorrentino (1991:57), trayendo aquí su expresión de “el tercero permanente” que, en ocasiones, puede llevar a la pareja a vivirse mutuamente más como padres y madres a lo largo de la vida, que como cónyuges. Sería importante profundizar en la comprensión de cómo esta experiencia influye de manera diferente en las madres y padres, por la propia percepción individual y por la relación de ésta con otras variables mencionadas anteriormente, como por ejemplo, las relaciones externas a la pareja que son mantenidas por él o ella.

Llegando a este punto que, por supuesto, no consideramos que agote el análisis de las interacciones que se dan entre familia, discapacidad y género, entendemos que es suficiente para acercarnos a comprender que la discapacidad irrumpe en el sistema familiar como un elemento desestabilizador de los recursos puestos en juego hasta el momento, como una realidad que reclama cambios importantes. Pero que irrumpe, como ya introducíamos en otro momento, como otros elementos o circunstancias de cierta gravedad o envergadura sobre un previo sistema familiar y social que le da mayor o menor cobertura y que se encuentra en unas determinadas coordenadas históricas y culturales, de entre las que nosotras hemos destacado la perspectiva androcéntrica que orienta las respuestas según roles de género.

Por tanto, nos parece relevante redundar en que la capacidad de afrontamiento y reestructuración del sistema familiar, a veces, no depende tanto de la discapacidad en sí, como de la experiencia y madurez de los miembros ante situaciones de crisis y conflictos y de la estructura familiar y social global en la que ésta está inserta. Resulta fundamental, por tanto, el comprender a estas familias, **antes como familias que como familias con un miembro con discapacidad**. De cualquier modo, todas las personas, profesionales o no, que hemos conocido o convivido con familias, y con las madres en particular, que tienen una hija o un hijo con discapacidad, sabemos que son muchas las que superan la crisis, se fortalecen, mejoran su entorno (no sólo para beneficio de sus propios hijos e hijas), se enriquecen individualmente y estrechan la cohesión entre sus miembros, aprovechando esa "oportunidad" de crecer que ofrece cualquier situación de crisis.

En definitiva, la familia y el entorno sociocultural son los filtros que hacen que la discapacidad sea vivida y asimilada por los sujetos implicados de una u otra forma. Y, para el objetivo de este trabajo, debemos destacar la importancia de la influencia del género, el cual orienta y explica tanto aspectos comunes como diferenciados a lo largo de los procesos de respuesta y adaptación de las familias. Sin asumir y sin analizar la presencia de esta perspectiva cultural androcéntrica en las familias y la sociedad, difícilmente podríamos comprender muchas decisiones, emociones y pensamientos que otorgan sentido a la estructura de cada familia en particular y, en gran medida, a la de todas en general.

## 4. Realización de la práctica

### 4.1. Objetivos de la Práctica

1. Acercarnos a comprender, desde una perspectiva sistémica, los procesos interactivos que se dan entre las personas con discapacidad, sus familias y la sociedad.
2. Descubrir y profundizar sobre la influencia del género (como variable socio-cultural) en la construcción de la estructura y del funcionamiento de estas familias y de cada una y cada uno de sus miembros.
3. Orientar sobre líneas de intervención educativa con las familias.

### 4.2. Directrices para su realización

El desarrollo de la práctica ha de seguir los siguientes pasos:

1. Lectura y análisis en profundidad del texto entregado sobre “La influencia del género en las familias con un descendiente con discapacidad” (y, si se quiere, de otros artículos o documentos con los que el grupo se haga).
2. Análisis y práctica simulada con el Protocolo de Recogida de Datos que figura en el Anexo 1, para familiarizarse con dicho instrumento antes de su uso real (por ejemplo, realizar la entrevista un alumno o alumna a otro u otra y viceversa) No se puede perder de vista que se trata de un protocolo de registro y organización de los datos recogidos, no de un cuestionario, o sea que su finalidad no es para ir preguntando cuestión a cuestión a la persona/s entrevistada/s, sino facilitar la anotación y servir, en todo caso, para que quienes entrevistan, tengan unas pautas para ir orientando la conversación hacia esas cuestiones.

El último apartado de “*Otras observaciones o comentarios de interés*” servirá para anotar cualquier otra cuestión o dato peculiar de cada familia que se valore como significativo.

Sobre *temas o asuntos delicados* no hay que preguntar “a bocajarro” (aunque en muchas ocasiones, según el clima creado, pueden hacerse preguntas directas), sino que es más aconsejable ir deduciendo de los datos que se van recogiendo.

3. Realización de la entrevista a la madre, al padre o a ambos (preferiblemente, por separado), de la familia seleccionada de acuerdo con el guión

de temas del cuadro 1 que aparece a continuación, procurando recoger las respuestas lo más textualmente posible para poder posteriormente organizar y analizar la información.

1. Datos de la persona entrevistada
2. Datos sociodemográficos de los miembros de la familia
3. Datos de la persona con discapacidad
4. Información y formación de los diferentes miembros de la familia sobre temas relacionados con la discapacidad
5. Listado de actividades realizadas por los diferentes miembros de la familia
6. Ayudas institucionales demandadas/recibidas
7. Ayudas no institucionales demandadas/recibidas
8. Apoyos sociales con los que se cuenta en las vacaciones
9. Pertenencia a asociaciones
10. Impacto de la discapacidad en la familia. Cambios producidos en el plano:
  - a. Individual
  - b. Familiar
  - c. Social
  - d. Económico
11. Otras observaciones o comentarios de interés

*Cuadro 1. Guión de temas para la entrevista familiar*

4. Análisis de los datos y elaboración del *Informe de la Práctica* que constará de los apartados que siguen:
  1. Descripción del desarrollo de la entrevista (condiciones ambientales, incidencias, observaciones, etc.)
  2. Organización y análisis de los datos recogidos sobre características y condiciones de la familia de acuerdo con el cuadro 1.
  3. Explicación y argumentación de si las condiciones actuales de esta familia hacen pensar que se encuentra en una situación estable o por el contrario, podríamos considerar que existen factores de riesgo que puedan afectar a alguno de sus integrantes.
  4. Elaboración de las conclusiones sobre la cuestión de género: ¿es diferente ser hombre o mujer con discapacidad, padre o madre de esa persona con discapacidad, hermana o hermano, ...?

Específicamente con respecto al impacto diferencial según el género, recomendamos detenerse en el análisis de los cambios producidos en las diferentes esferas de la vida personal, dando res-

puesta a las siguientes preguntas:

- *¿Sienten las mujeres/hombres que el hecho de convertirse en madres/padres de un niño o niña con discapacidad ha influido de alguna manera en su vida?*

- *¿Se encuentra la familia en un entorno socio-cultural que les apoye?*

- *¿Cuáles son los cambios más frecuentes percibidos por dichas madres/padres?*

- *¿Qué cambios o influencias se perciben en el plano individual?*

- *¿Cuáles de ellos puede relacionarse con las diferencias de género?*

- *¿Qué cambios o influencias se perciben en el plano familiar?*

- *¿Cuáles de ellos puede relacionarse con las diferencias de género?*

- *¿Qué cambios o influencias se perciben en el plano social y laboral?*

- *¿Cuáles de ellos puede relacionarse con las diferencias de género?*

- *¿Qué cambios o influencias se perciben en el plano económico?*

- *¿Cuáles de ellos pueden relacionarse con las diferencias de género?*

5. Elaboración de un apartado sobre "Orientaciones generales que pueden ayudar a la mejora de la dinámica familiar".
6. Anexos: protocolo de recogida de información (obligatorio), fotos, grabaciones, etc.

## 5. Referencias Bibliográficas

- Barton, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- De la Rosa, Lourdes (2003) Familia, discapacidad y género. En BUISÁN, Carmen y OTRAS (Coord.) *Educació i Diversitats: Formació, acció i recerca (Actas de Congreso)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- De la Rosa, Lourdes (2003). ¿Nos parecemos en algo las mujeres y las personas con discapacidad? ¿Soy, como mujer, lo que dicen que soy?, ¿son las personas con discapacidad lo que creemos que son? En SANTOS, Miguel Ángel y BELTRÁN, Remedios (Coords.). *Conocimiento, ética y esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Frías, Ana Belén (1995). El impacto de la Discapacidad Física en la Familia. *Cuadernos de Terapia Familiar*, nº 29, 7-24.
- Gómez, M<sup>a</sup> José (2003). *La participación de las familias a través de las Asociaciones de Madres y de Padres. Estudio de un caso desde la perspectiva de género*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Hidalgo, M<sup>a</sup> Victoria y Menéndez, Susana (2003). La pareja ante la llegada de los hijos e hijas. Evolución de la relación conyugal durante el proceso de convertirse en padre y madre. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 469-483.
- Hidalgo, M<sup>a</sup> Victoria y Moreno, M<sup>a</sup> Carmen (1995). Cambio y continuidad en la transición a la paternidad. En GONZÁLEZ CUENCA, Antonia M. Y otras. *Psicología del Desarrollo: teoría y práctica (337-355)*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Ibarra, Ana Sofía (2003). *Género y dinámica familiar*. En <http://sistema-dif.jalisco.gob.mx> (Congreso sobre Familia).
- Núñez, Blanca (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Arch. Argent. Pedriátr.*, 101 (2), 133-142.
- Segovia, Jesús Domingo (2000). El apoyo de las familias a los discapacitados motóricos. En PÉREZ COBACHO, Juan y otros (2000) *El discapacitado físico en el aula. Desarrollo, Comunicación e Intervención*. Murcia: Diego Marín.
- Sorrentino, Anna María (1991). *Handicap y rehabilitación*. Barcelona: Paidós.

# Anexo 1.

## Protocolo de recogida de datos de la entrevista semiestructurada a una familia con un miembro con discapacidad

### 1. Datos de la persona entrevistada

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Nivel de estudios: \_\_\_\_\_  
 Lazo de unión que tiene con la persona con discapacidad: \_\_\_\_\_

	EDAD	NIVEL DE ESTUDIOS
MADRE		<input type="checkbox"/> Primarios <input type="checkbox"/> Medios <input type="checkbox"/> Superiores
PADRE		<input type="checkbox"/> Primarios <input type="checkbox"/> Medios <input type="checkbox"/> Superiores

### 2. Datos sociodemográficos de los miembros de la familia

¿Número de hijos e hijas de la pareja? \_\_\_\_\_ ¿Qué lugar ocupa la persona con discapacidad?  
 ¿Situación actual de la pareja?  Casados  Separados  Divorciados  Otros:

### 3. Datos sobre la persona con discapacidad

Edad: Hombre o mujer: \_\_\_\_\_ Estudios: \_\_\_\_\_ Profesión: \_\_\_\_\_

¿En qué momento apareció o se detectó la discapacidad? \_\_\_\_\_

3.1. Señale de 0 a 5 (0: Nada; 1: Muy poco, 2: Poco, 3: Algo; 4: Buena; 5: Muy buena) en función de las limitaciones más significativas en cada una de estas áreas:

MOVILIDAD Y DESPLAZAMIENTOS	COMUNICACIÓN	AUTO CUIDADO



urada

Lugar de residencia: \_\_\_\_\_ Rural  Urbano

PROFESIÓN	OCUPACIÓN/ES ACTUAL/ES (Señala uno o varios)
	<input type="checkbox"/> Trabajo a tiempo completo <input type="checkbox"/> Trabajo a tiempo parcial <input type="checkbox"/> Trabajo no remunerado (cuidados hijos/hijas, hogar, etc.) <input type="checkbox"/> Trabajo como voluntaria <input type="checkbox"/> No trabaja
	<input type="checkbox"/> Trabajo a tiempo completo <input type="checkbox"/> Trabajo a tiempo parcial <input type="checkbox"/> Trabajo no remunerado (cuidados hijos/hijas, hogar, etc.) <input type="checkbox"/> Trabajo como voluntario <input type="checkbox"/> No trabaja

ad en la familia? \_\_\_\_\_

Tipo de discapacidad: \_\_\_\_\_

función del grado de funcionalidad en los diferentes ámbitos y describa sus capacidades o

INSERCIÓN SOCIO-LABORAL (SI PROCEDE)	DESARROLLO ESCOLAR (SI PROCEDE)	CAPACIDAD EN LA TOMA DE DECISIONES

## 4. Información o formación familiar

A lo largo de estos años, posiblemente la familia haya recibido/buscado mucha información de información/formación que aparecen en el cuadro siguiente ("detección precoz" y demás ayuda (1= de la Medicina: 1H-médico, 1M-médica; 2= de la Psicología: 2H-psicólogo, 2M-psicóloga; 3= de la Pedagogía: 3H-hombre, 3M-mujer; 4= de la Educación: 4H-hombre, 4M-mujer; 5= del Magisterio: 5H-maestro, 5M-maestra; 6= de Otro Área: 6H-hombre, 6M-mujer)

	PROFESIONAL	TIPO AYUDA	FRECUENCIA
Detección precoz y prevención de posibles problemas			
Obtención de recursos económicos o materiales			
Orientaciones educativas			
Orientaciones laborales			
Con relación a la rehabilitación			
En la realización de adaptaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Vivienda</li> <li>♦ Transporte</li> <li>♦ Ayudas técnicas</li> <li>♦ Ocio y cultura</li> </ul>			

## 5. Listado de actividades realizadas por los diferentes miembros de la familia

Señalar la frecuencia y si la hace solo o en qué compañía el tipo preferente de actividad que realiza

	DOMÉSTICAS ¿cuál?, frecuencia ¿con quién?	DE OCIO Y CULTURA ¿cuál?, frecuencia ¿con quién?
PADRE		
MADRE		
HERMANO/HERMANA _____		
HERMANO/HERMANA _____		
HERMANO/HERMANA _____		
HIJO/HIJA CON DICAPACIDAD		
OTRAS PERSONAS QUE CONVIVAN CON LA FAMILIA _____		

...nueva sobre diferentes ámbitos de interés relacionados con su hijo o hija. De los campos  
 s) procurar recoger la información de qué profesional o profesionales les han sido de mayor  
 óloga; 3= del Trabajo Social: 3H-trabajador social, 3M-trabajadora social; 4= de la Logop  
 ito profesional (señalar cuál): 6H-hombre, 6M-mujer).

PROFESIONAL	TIPO AYUDA	FRECUENCIA	COMENTARIOS

## familia

...de cada miembro familiar realiza en los distintos entornos en los que se desenvuelve,

SOCIALES	DE ESTUDIOS	OTRAS
¿cuál?, frecuencia ¿con quién?	¿cuál?, frecuencia ¿con quién?	¿cuál?, frecuencia ¿con quién?

## 6. Redes institucionales de apoyo

Desde la detección o aparición de la discapacidad, posiblemente la familia haya tenido o e  
cas, de apoyos personales, de vivienda, etc.) a las diferentes instituciones (Junta de Andalu

¿Se ha solicitado algún tipo de ayuda?  Sí  No

En caso afirmativo ¿qué miembro de la familia fue el encargado de demandarla/gestionarla?

¿Qué ayuda/s? \_\_\_\_\_ ¿Se la/s concedieron? \_\_\_\_\_ ¿C

¿Se tiene pensado gestionar  Sí  No ¿Qué ayuda/s \_\_\_\_\_

¿Qué miembro de la familia será el encargado de demandarla/gestionarla y por qué? \_\_\_\_\_

Otras observaciones sobre las ayudas institucionales \_\_\_\_\_

## 7. Redes de apoyo social

A lo largo del día y en determinadas épocas del año, la familia necesita de pequeñas colabo  
o responde a la demanda, tipo de ayuda solicitada o prestada, sentimientos, etc.

	TIPO AYUDA	QUIÉN INICIA EL CONTACTO PARA LA DEMANADA DE AYUDA	QUIÉN PRESTA LA AYUDA
FAMILIA EXTENSA			
AMIGOS/AMIGAS			
VECINOS/VECINAS			
OTRAS PERSONAS			

## 8. Apoyos sociales en vacaciones

En los periodos de vacaciones familiares ¿se cuenta con algún tipo de ayuda de familiares,

¿Qué ayudas? \_\_\_\_\_

## 9. Pertenencia a asociaciones

¿Forman parte de alguna asociación?  Sí  No En caso afirmativo, ¿de cuál? \_\_\_\_\_

¿A quién se le ocurrió la idea? \_\_\_\_\_

¿Cómo participan dentro de la asociación? \_\_\_\_\_

¿Ostentan algún cargo de responsabilidad?  Sí  No ¿Qué miembro de la familia? \_\_\_\_\_

¿De qué actividades se benefician los diferentes miembros de la familia? \_\_\_\_\_

¿Está pendiente de tramitar algún tipo de ayuda (económica, de transporte, de ayudas técnicas, Ayuntamiento, Empresa, etc.).

¿Y por qué? \_\_\_\_\_

¿Cuál es la ayuda que más se valora y por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué beneficio esperaran de ella si se la conceden? \_\_\_\_\_

¿Hay relaciones más o menos informales. Señalar, dentro de cada grupo, quién le ofrece la ayuda

ACTITUDES Y SENTIMIENTOS DE QUIÉN DEMANDA	ACTITUDES Y SENTIMIENTOS DE QUIÉN RECIBE	OTROS

¿De amigos o amigas o de asociación?  Sí  No

¿De quién procede la ayuda? \_\_\_\_\_

¿Quién inició los contactos? \_\_\_\_\_

¿Qué cargo? \_\_\_\_\_

## 10. Impacto en la familia

La detección de una discapacidad supone afrontar algunos cambios. Si se piensa en el funcionamiento de la familia en el tiempo previo a ese momento y se compara con la situación actual de cada uno de los componentes de su familia (pareja, hijos, hijas), ¿qué cambios se perciben?

### a) Cambios en el plano individual

1. La detección o aparición de la discapacidad ha podido influir en los hábitos cotidianos. ¿Se ha percibido algún cambio en este aspecto?

- Sí  
 No  
 No sabe

En caso afirmativo ¿en qué sentido han cambiado los hábitos?

\_\_\_\_\_

En otros miembros de la familia, ¿se perciben cambios en sus hábitos?

- Sí  
 No  
 No sabe

En caso afirmativo:

¿En quién? \_\_\_\_\_

¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

2. En cuanto a la propia persona entrevistada, a la visión sobre sí misma, su forma de ser y el sentido que le encuentra a su vida, ¿se han percibido cambios?

- Sí \_\_\_\_\_  
 No \_\_\_\_\_  
 No sabe \_\_\_\_\_

En caso afirmativo, ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_

¿Se observan cambios en este sentido en otros componentes de la familia?

- Sí \_\_\_\_\_  
 No \_\_\_\_\_  
 No sabe \_\_\_\_\_

¿En quién? \_\_\_\_\_

¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

**b) Cambios en el plano familiar**

- 1.** Respecto a las relaciones con la pareja, ¿se perciben cambios en las relaciones, en general, a partir de la detección o aparición de la discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo, ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_

Mejores relaciones, mayor unión, más comunicación

Peores relaciones, más problemas, desacuerdos, discusiones, sentirse distantes

¿Implica esto mayor o menor satisfacción en la relación de la pareja tras la detección de la discapacidad?

Más satisfecha/satisfecho

Igual

Menos satisfecha/satisfecho

¿Se opina que la pareja siente o percibe que sus relaciones han cambiado?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo, ¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

¿Se percibe que la satisfacción de la pareja ha cambiado?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_

- 2.** ¿Se dan cambios tras la detección o aparición de la discapacidad respecto a la distribución entre la pareja de las tareas domésticas de la casa?

Sigue igual

Ha habido cambios para mejor

Ha habido cambios para peor

En caso de que se hayan producido cambios ¿en qué sentido se ha distribuido entre los dos miembros de la pareja?

Si antes eran desequilibradas:

- Se han equilibrado las responsabilidades entre ambos
- Se han incrementado las tareas realizadas por la mujer
- Se han incrementado las tareas realizadas por el hombre

Si antes eran equilibradas, se han desequilibrado las responsabilidades:

- Se han incrementado las tareas realizadas por la mujer
  - Se han incrementado las tareas realizadas por el hombre
- ¿Se piensa que la pareja piensa lo mismo respecto a la distribución de tareas?

- Sí \_\_\_\_\_
- No \_\_\_\_\_
- No sabe

En caso negativo, ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_

¿Qué se siente con el reparto de tareas actual en comparación con el que se tenía antes de la detección o aparición de la discapacidad?

- Más satisfecha/satisfecho ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_
- Igual
- Menos satisfecha/satisfecho ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_

¿Se piensa que la pareja se siente satisfecho/ satisfecha con el reparto de tareas?

- Sí \_\_\_\_\_
- No \_\_\_\_\_
- No sabe

¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

3. Respecto a los hermanos y hermanas, ¿se perciben cambios en sus hábitos, responsabilidades o en sus relaciones con los demás miembros de la familia, en general, a partir de la detección o aparición de la discapacidad?

- Sí \_\_\_\_\_
- No \_\_\_\_\_
- No sabe

En caso afirmativo, ¿En qué sentido? (matiza para cada uno y cada una) \_\_\_\_\_



c) Cambios en el plano social

1. ¿Se ha advertido algún cambio en las relaciones con miembros de la familia extensa (abuelos/ abuelas, tíos/ tías, etc.) a raíz de la detección o aparición de la discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_

Se intensifican las relaciones

Se debilitan las relaciones

Han mejorado

Han empeorado

¿Se cree que los familiares han percibido algún cambio en las relaciones?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_

2. ¿Ha habido cambios en la situación laboral debida a la detección o aparición de la discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo ¿en qué sentido?

Dejó de trabajar

Modificaciones de horario, tiempo de dedicación, etc.

Dificultades de compatibilización (con la atención a la familia y al hogar)

Aumento de la actividad laboral

Respecto a su situación laboral, ¿cómo se siente ahora en comparación a antes de la aparición o detección de la discapacidad?

Más satisfecha/satisfecho

Igual

Menos satisfecha/satisfecho

¿Otros miembros de la familia han cambiado la situación laboral por la aparición o detección de la discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo,

¿Quién? \_\_\_\_¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

**3.** ¿Ha habido cambios tras la detección o aparición de la discapacidad en las relaciones que se mantienen con los amigos y amigas?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo ¿en qué sentido?

Menos contactos

Más contactos

Nuevos amigos y amigas

Pérdida de algunos y algunas

Relaciones más intensas y profundas

Mayor superficialidad en las relaciones

¿Se observan cambios en las relaciones que mantienen otros miembros de la familia con sus amigos y amigas?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo,

¿Quién? \_\_\_\_¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

¿Cuál es el grado de satisfacción ahora en cuanto a sus relaciones con los amigos y amigas?

Mas satisfecha/satisfecho

Igual

Menos satisfecha/satisfecho

¿Se opina que la satisfacción en cuanto a las relaciones que mantienen los otros miembros de la familia con sus respectivos amigos y amigas ha cambiado?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo,

¿Quién? \_\_\_\_ ¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

**d) Cambios en el plano económico**

- 1.** ¿Han cambiado los gastos en la familia desde la aparición o detección de la discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_

Han aumentado los gastos de forma importante

Permanecen igual

Han aumentado los gastos, pero gracias a las ayudas institucionales, el nivel económico permanece más o menos igual.

Han aumentado los gastos, pero gracias a \_\_\_\_\_, el nivel económico permanece más o menos igual.

- 2.** En comparación con su situación económica anterior, ¿cómo se siente actualmente?

Más satisfecha/ satisfecho

Igual

Menos satisfecha/ satisfecho

- 3.** ¿Algún miembro de la familia ha tenido cambios en particular?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No sabe

En caso afirmativo, ¿en qué sentido? \_\_\_\_\_

## 11. Otras observaciones o comentarios relevantes

---

---

---

---

---

---

---

---

### NOTAS

- <sup>1</sup> Este texto, con modificaciones, está tomado de De la Rosa, Lourdes (2003) Familia, discapacidad y género. En BUISÁN, C. Y OTRAS (Coord.) *Educació i Diversitats: Formació, acció i recerca (Actas de Congreso)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

# Práctica 6

## La identidad genérica en el discurso literario infantil y juvenil actual

M<sup>a</sup> Isabel Borda Crespo

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Facultad de Educación. Universidad de Málaga





# Práctica 6

## La identidad genérica en el discurso literario infantil y juvenil actual

### 1. Introducción teórica

La importancia de la literatura infantil como agente socializador de la infancia está reconocida por críticos, teóricos y especialistas en la materia. Con la literatura infantil y juvenil (LIJ) las nuevas generaciones acceden de una forma lúdica a una representación del mundo hecha por personas adultas, asimilando simbólicamente la cultura con la que construirán su identidad personal. Podemos decir que la experiencia literaria se convierte así en la intuición de una convención no sólo literaria sino también y, muy especialmente, social [Apleblee, 1978]<sup>1</sup>.

La trascendencia que el mundo de los cuentos tiene en la formación de un individuo como ser social se evidencia en la intención moralizadora que en España ha tenido la literatura infantil desde sus inicios. Desde que la alfabetización fue asumida por la escuela, la literatura infantil y juvenil se identificó como material de lectura pasando a tener una importancia casi diríamos estratégica para transmitir la cultura de la ideología dominante y para proponer unos modelos de identidad personal y social que reprodujeran valores anclados en la tradición. Como muy acertadamente dice Teresa Colomer (1999, p. 44): "No hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en que la sociedad desea verse a sí misma, ya que constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo".

Precisamente por este alcance socializador, la literatura infantil puede ser un eficaz aliado para subvertir lo ya establecido, ya que al constituir un producto de la imaginación puede proponer maneras alternativas de ver la realidad y cuestionar así los modelos socio-culturales e ideológicos hege-

mónicos. Ha sido a partir de 1970 cuando esta literatura con una clara intención estético-lúdica ha comenzado a mostrar una imagen de la infancia alejada del adoctrinamiento, más cercana a una realidad plural en todos sentidos, no sólo cultural. La proximidad a unos modelos cotidianos y por lo tanto, más reales y más próximos a las y los lectores afecta tanto a los modelos de infancia presentes en la literatura infantil (ver Saíz Ripoll, 1992, entre otros) como a los modelos de adultez y vejez que encontramos en la misma.

Quizás sea el ámbito de estudio de los valores sexistas presentes en los textos literarios infantiles, el que más frutos ha recogido en la investigación literaria y educativa infantil. Desde el análisis ideológico que realiza Hugo Cerda (1984) sobre los cuentos de hadas hasta los trabajos de lectura feminista acerca de la transmisión de los roles sexistas entre los que hay que destacar el de Adela Turín (*Los cuentos siguen contando*, 1995)<sup>2</sup>, las investigaciones que la Asociación europea *Du côté des filles* viene realizando desde 1994 con el objetivo de elaborar un programa para eliminar el sexismo del material educativo especialmente centrado en los álbumes ilustrados<sup>3</sup>, y en el ámbito español, los interesantes trabajos de Carolina Fernández Rodríguez (1998), Felicidad Orquín (1989) y Teresa Colomer (1994), entre otros.

En el proceso de normalización o cotidianización experimentado en los modelos femeninos y masculinos propuestos en la LIJ a lo largo del siglo XX hasta la fecha (M<sup>a</sup> Isabel Borda, 1999, p. 9 y ss.) podemos reconocer tres fases (ver Felicidad Orquín, 1989) En primer lugar reconocemos la fase femenina, es decir una fase prolongada de imitación de los valores y rasgos de la cultura dominante y una interiorización de sus modelos de arte y de sus concepciones de los roles sociales. Desde aquí es fácil reconocer los mitos de la feminidad creada por el varón. A la niña-mujer se le prepara para ser madre y esposa, compañera fiel y risueña del hombre, obediente y sumisa sobre todo a la figura paterna, y dependiente de su familia y sus hijos e hijas, su felicidad es la felicidad de aquellos a quien la mujer quiere y respeta. Este es su camino de realización personal.

A lo largo de la lectura de estos cuentos se nos presenta un prototipo de mujer modelo que asegura una sociedad patriarcal. Esta construcción ideológica, como señala Isabel Capell Boré (1996, p. 37), se basa en el ideario de la domesticidad y el culto a la maternidad como máximo horizonte de realización de la mujer. Así, el proyecto de vida de una mujer se circunscribe a la familia, la elaboración de su identidad personal propia a partir del matrimonio



y de la maternidad sin ofrecer ninguna posibilidad de elaboración de un proyecto social, cultural o laboral autónomo.

Es a partir de la década de los setenta, como ya se ha apuntado, cuando la literatura infantil empieza a dar respuestas a las nuevas demandas sociales que han ido surgiendo como lógica consecuencia de los progresos conseguidos en la reivindicación de los derechos de la mujer. Son nuevos tiempos para todos y todas en especial, para los grupos minoritarios, ya que se ha puesto al descubierto, en un proceso de *deconstrucción*, las bases que sustentan el modelo cultural e ideológico hegemónico.

La reivindicación de un camino de realización personal alejado de planteamientos familiares y más cercanos a una realización personal de la mano de un trabajo y la conquista de una profesión señala la entrada en la segunda fase, la fase feminista. Aquí podemos encontrar mujeres que valientes defienden sus sueños y metas, y dispuestas a posponer la consecución del amor con lo que ello comporta con tal de conseguir una vida más digna donde amar y ser amada.

La tercera y última fase es la de la mujer y supone una fase de auto-descubrimiento, una vuelta hacia el interior en un proceso de búsqueda de la propia identidad.

Tras este planteamiento interesa destacar tres cuestiones:

- 1) A la hora de exigir a la literatura un compromiso con una realidad más igualitaria, conviene no perder de vista que no podemos presentar a la infancia textos muy alejados de su realidad, de tal forma que sean extraños y poco familiares con su experiencia personal. Además hay que tener en cuenta (Colomer, 1999, p. 59), que también la configuración genérica y la experiencia literaria del lector o lectora tiene importancia, ya que tendemos a identificar determinados géneros y temáticas con la feminidad o la masculinidad. Conviene por tanto, no magnificar la importancia de la socialización ofrecida por los libros. Se hace necesario diferenciar la propuesta ideológica de una obra del efecto ideológico de su lectura. El discurso literario puede ayudar a construir la identidad de las y los jóvenes lectores, pero el sentido y el alcance depende del significado que le atribuye cada persona lectora según la resonancia individual, es decir, según su personalidad y su experiencia social y literaria. Una sensibilización a cuestiones tales como la ideología presente en los textos e imágenes literarios infantiles parece ser una necesidad más que evidente.

- 2) Es interesante asimismo analizar comparando las demandas que la sociedad hace a los distintos géneros según la edad biológica en la que nos encontremos. Significativo a este respecto la dualidad identificación /reconocimiento. Si por un lado, el discurso infantil propone unas pautas identificadoras para el nuevo receptor que evidencia en mayor o menor medida su intención adoctrinadora, por otro interesa ver si existen diferencias en relación con las pautas de reconocimiento genéricos propuestas para la edad adulta y la vejez. De esta manera el propio mercado limita las posibilidades subversivas y transgresoras de la literatura, señalando los límites para la reivindicación de un camino de realización personal. Quizás nos encontremos con que la fase femenina predomina en la edad adulta, frente a la feminista en la infancia o incluso en la vejez. Especialmente significativa en esta última, puesto que se supone que la mujer y el hombre, ya han cumplido con los deberes familiares y sociales, y puede así la literatura ofrecer una manera de ser abuelo y abuela libre e imaginativa.
- 3) Interesante también educar la mirada a partir de los códigos visuales. Pensemos que puede resultar más fácil identificarse con una imagen, o reconocerla, que construirla con palabras. En este último caso pueden intervenir cuestiones pertenecientes a la intriga de la historia que justificarían dicha imagen. Además la reflexión sobre la trascendencia genérica ha cobrado protagonismo a partir de las palabras y el texto, dejando el análisis de las imágenes o ilustraciones para un segundo lugar. Sin embargo este hecho es especialmente importante en los álbumes ilustrados, donde la imagen puede dar mucha más información acerca de los distintos modelos genéricos que se transmiten que el propio texto<sup>4</sup>. Es aquí donde el trabajo de investigación "Attention album" elaborado por la Asociación europea *Du côté des filles* nos será especialmente útil.<sup>5</sup>

## 2. Directrices de realización de la práctica

### 2.1. Objetivos

- A)** Establecer las diferencias entre la identificación genérica (niño y/o niña) y el reconocimiento de roles femeninos y masculinos, a partir de los personajes adultos (padre y/o madre; abuela y/o abuelo) presentes en la literatura infantil y juvenil actual.
- B)** Analizar las exigencias genéricas presentes en estos discursos representados de la infancia. Centrando nuestro análisis en el retrato físico y moral de los personajes, concediendo una especial importancia a la ilustración.
- C)** Promover la reflexión a partir de la identificación de las expectativas genéricas que la literatura infantil y juvenil actual promueven en la joven audiencia.
- D)** Animar a la lectura de textos literarios infantiles y juveniles actuales con un objetivo de trabajo claro y definido.

### 2.2. Textos literarios propuestos<sup>6</sup>

- Ricardo Alcántara (1993), *Amelia, la trapecista*, Madrid, Anaya
- Ricardo Alcántara (2001), *¿Quién ayuda en casa?*, Zaragoza, Edelvives
- Blanca Álvarez (2002), *Caracoles, pendientes y mariposas*, Zaragoza, Edelvives.
- Mabel Andreu y M. Piérola (1995), *Doña Desastre*, Barcelona, Edebé.
- María Aymerich (2001), *El secreto del ordenador*, Barcelona, Magisterio Casals
- Asun Balzola (1990), *Munia y el cocolilo naranja*, Barcelona, Destino
- Asun Balzola (2001), *La cazadora de Indiana Jones*, Madrid, SM.
- N. M. Bodecker (2001), *Corre, corre, Mary, corre*, Barcelona, Lumen
- Seve Calleja (1990), *El libro de Anisia*, Zaragoza, Edelvives
- José Antonio del Cañizo (1996), *Con la música a otra parte*, Zaragoza, Edelvives
- Antón Cortizas (1992), *El lápiz de Rosalía*, Madrid, SM.
- Lauren Child (2001), *¿De qué planeta eres, Ana Tarambana?* Barcelona, Serres
- Babette Cole (1993), *¡Mama puso un huevo!, o cómo se hacen los niños*, Barcelona, Destino
- Juan Farias (1990), *Los apuros de un dibujante de historias*, Madrid, Bruño

- Andrea Ferrari (2003), *El complot de las flores*, Madrid, SM
- Alfredo Gómez Cerda (1998), *Papa y mama son invisibles*, Bruño
- Gabriela Keselman (2001), *Cinco enfados*, Madrid, Anaya
- Marjaleena Lembcke (2003), *Susana, ojos negros*, Madrid, SM
- Concha López Narváez (1995), *Memorias de una gallina*, Madrid, Anaya
- Ana M<sup>a</sup> Machado (2002), *La abuelita aventurera*, Madrid, S. M.
- Gonzalo Moure Trenor (1996), *Lili, libertad*, Madrid, SM.
- Cristina Nöstlinger (1995), *Mini, ama de casa*, Madrid, SM.
- Cristine Nöstlinger (2001), *Querida abuela ... tu Susi*, Madrid, SM.
- Cristina Nöstlinger (2001), *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*, Madrid, Santillana
- Jose Luis Olaizola (1990), *Micaela no sabe jugar*, Madrid, Susaeta.
- Marta Osorio (1995), *Manuela en el campo*, Barcelona, Edebé.
- Maria Puncel (1995), *La abuelita Opalina*, Madrid, SM.
- José Antonio Ramírez Lozano (2002), *El mapa de los sueños*, Madrid, Alfaguara
- Miquel Rayó (2004), *El cementerio del capitán Nemo*, Zaragoza, Edelvives.
- Ana M<sup>a</sup> Rosseti y otras (2002), *Las aventuras de Viela Calamares*, Madrid, Alfaguara
- Louis Sachar (2003), *Hay un chico en el baño de las chicas*, Madrid, SM
- Javier Salinas (2004), *Los hijos de los masai*, Madrid, Alfaguara
- Pedro Sorela (2005), *Cambio de amigos*, Madrid, Alfaguara
- Adela Turín (1996), *Cañones y manzanas*, Barcelona, Lumen
- Olga Xirinacs (1994), *El árbol de mi patio*, Barcelona, Edebé
- José Zafra (1999), *El palacio de papel*, Madrid, Anaya
- Pablo Zapata (1997), *El cocodrilo Juanorro*, Madrid, Bruño

### 2.3. Procedimiento

El alumnado se reunirá en grupos de cinco personas como máximo. Cada grupo actuará de la misma forma:

- 1) Se procederá a la lectura de los textos literarios previamente seleccionados. Cada grupo leerá al menos siete obras literarias infantiles y/o juveniles entre las propuestas.
- 2) Una vez realizadas estas lecturas literarias, se anotará y evaluará la caracterización física, psicológica y moral de los personajes femeninos y

masculinos, atendiendo a las tres edades del ser humano: infancia, adultez y vejez. Para ello, se les proporcionará un guión (ver Anexos) donde apuntaran lo observado.

## 2.4. Presentación del informe de la práctica

Cada grupo presentará un informe, donde se recogerán los siguientes puntos:

- Todos los guiones debidamente cumplimentados, correspondientes a cada uno de los libros leídos.
- Una reflexión escrita acerca de lo observado, que seguirá el orden fijado en el guión, haciendo especial mención a si lo observado proviene del texto o de la ilustración, viendo así la relación que guardan ambos lenguajes. Asimismo se hará constar las diferencias observadas con relación a las exigencias sociales según sea niño/niña y si existe una voluntad expresa ya sea por parte del código verbal o del código icónico de especificar el género a través de vestidos y complementos. Y se hará constar, si fuera necesario, si hay contradicción entre el modelo genérico propuesto para su identificación por parte de la joven audiencia, en el caso de niños/niñas y el modelo genérico a reconocer como familiar según se trate de madre/padre y/o abuelo/abuela.
- Un resumen de las principales características observadas en los modelos genéricos de mujer-hombre a partir de la caracterización física, psicológica y moral de los diferentes personajes.
- Conclusiones finales sobre la práctica realizada. Con especial mención de:
  - Modelos de feminidad y masculinidad que proponen dichos textos y fases en que se encuentran en relación con la imagen de la mujer.

### 3. Referencias bibliográficas

- Borda Crespo, M<sup>a</sup> Isabel (1999). Niñas de carne, hueso y papel. *Amigos del libro*, Año XVII, 45, 9-18. Disponible en [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371963011274861870035/p0000001.htm#l\\_3](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371963011274861870035/p0000001.htm#l_3). (fecha última de consulta 11 de junio de 2007)
- Bortolussi, Marisa (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Capell Boré, Isabel (1996). *Las hijas bien educadas de principios de siglo*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cerda, Hugo (1984). *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid: Akal.
- Colomer, Teresa (1994): A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ*, 57, 7-24.
- ----- (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Du Cote Des Filles: *¿Qué modelos par las niñas?* Disponible en <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/1cifras.pdf> (fecha última de consulta 11 de junio de 2007)
- ----- *¿Qué ven los niños en los libros de imágenes?* Disponible en [www.fundaciongsr.es/pdfs/2encuesta.pdf](http://www.fundaciongsr.es/pdfs/2encuesta.pdf) (fecha última de consulta 11 de junio de 2007).
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carolina (1997): *Las nuevas hijas de Eva. Re/escrituras feministas del cuento de "Barba Azul"*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, Col. Atenea. Estudios sobre la mujer, núm. 23.
- ----- (1998): *La Bella Durmiente a través de la historia*, Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- OBIOLS SUARI, Nuria (2003): *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*, Barcelona, Laertes, /Psicopedagogía
- ORQUÍN, Felicidad (1989): "La nueva imagen de la mujer", *CLIJ*, 11, pp. 14-19.
- SAIZ RIPOLL, Anabel (1992): "Modelos de infancia", *CLIJ*, 45, 7-13
- TURÍN, Adela (1995), *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*, Madrid, Horas y horas.

# Anexos

FICHA TÉCNICA				
AUTORÍA:		AÑO ed:		
ILUSTRACIÓN:				
TÍTULO:				
EDICIÓN:				
PREMIOS:				
COLECCIÓN:				
RETRATO FÍSICO				
	NIÑA	NIÑO	Texto	Ilustración
1 Ropa actualidad/colores				
2 Complementos				
4 Caracterización física				
	MUJER	HOMBRE	Texto	Ilustración
1 Ropa actualidad/colores				
2 Complementos				
3 Caracterización física				
	ABUELA	ABUELO	Texto	Ilustración
1 Ropa actualidad/colores				
2 Complementos				
3 Caracterización física				

RETRATO MORAL					
NIÑA			NIÑO		
Nombre: _____			Nombre: _____		
Es protagonista:		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	Es protagonista:	
Participación en la intriga		Activa <input type="checkbox"/>	Pasiva <input type="checkbox"/>	Participación en la intriga	
Aparece en la ilustración		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	Aparece en la ilustración	
Juegos		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	Juegos	
¿En cuáles participa?		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	¿En cuáles participa?	
Amigos o amigas		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	Amigos o amigas	
Su amigo o amiga es:		un niño <input type="checkbox"/>	una niña <input type="checkbox"/>	Su amigo o amiga es:	
				un niño <input type="checkbox"/>	
				una niña <input type="checkbox"/>	
Caraterización psicológica y moral			Caraterización psicológica y moral		
MUJER			HOMBRE		
TAREAS			TAREAS		
Profesión laboral <input type="checkbox"/>		prof. doméstica <input type="checkbox"/>	Profesión laboral <input type="checkbox"/>		prof. doméstica <input type="checkbox"/>
¿Cuál?			¿Cuál?		
Obligaciones familiares		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	Obligaciones familiares	
¿Cuál?				¿Cuál?	
Obligaciones sociales		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	Obligaciones sociales	
¿Cuál?				¿Cuál?	
¿Aparece en la ilustración?		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	¿Aparece en la ilustración?	
Participación en la intriga		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Participación en la intriga	
Activa			Pasiva	Activa	
				Pasiva	
Caraterización psicológica y moral			Caraterización psicológica y moral		
ABUELA			ABUELO		
Protagonista		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	Protagonista	
Participación en la intriga		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Participación en la intriga	
Activa			Pasiva	Activa	
				Pasiva	
¿Cómo emplea su ocio?			¿Cómo emplea su ocio?		
¿Cuáles son sus preocupaciones e intereses?			¿Cuáles son sus preocupaciones e intereses?		
Caracterización psicológica y moral			Caraterización psicológica y moral		



COMPLEMENTOS	CARACTERIZACIÓN FÍSICA
Alpargatas	Inconcreta
Armas	Belleza
Babero	Fealdad
Bastón	Fortaleza
Boina	Debilidad
Bolso	Habilidad
Botas	Torpeza
Capa	Agilidad
Cartera	Pesadez
Chupete	Esbeltez
Cofia	Desgarbo
Condecoraciones	Brutalidad
Corbata	Delicadeza
Corona	CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA Y MORAL DEL PERSONAJE
Delantal	Inconcreta
Deportivas	Extrovertido – Introvertido
Joyas	Simpático – Antipático
Lazo	Alegre - Triste
Libro	Generoso – Tacaño
Maletín	Ordenado – Desordenado
Manojo de llaves	Tranquilo – Nervioso
Mantón	Silencioso – Ruidoso
Medias	Trabajador – Perezoso
Mochila	Humilde – Vanidoso
Muñeco	Emotivo – Frío
Pajarita	Sensible – Insensible
Paraguas	Brillante – Mediocre
Pies descalzos	Pacífico – Agresivo
Sandalias	Apasionado – Apático
Sombrero de copa	Inteligente – Poco inteligente
Sombrero, gorro pañuelo	Reivindicativo – Resignado
Tirantes	Honesto – Tramposo
Turbante	Formal – Travieso
Varita	Rápido – Lento
Velo	Serio – Gracioso
Zapatillas	Sabio – Ignorante
Zapatos de tacón	Educado – Maleducado
Zapatos planos	Agradecido – Desagradecido
Zuecos	Imaginativo – Poco imaginativo
Ausencia	Sumiso - Dominador
Otros:	Obediente – Desobediente Valiente – Cobarde Astuto – Ingenuo Indulgente – Vengativo Bondadoso – Malvado Colérico – Flemático

## NOTAS

- <sup>1</sup> Recogido en Bortolussi, Marisa (1985). *Análisis Teórico del cuento infantil*. Madrid: Alambra. P.107.
- <sup>2</sup> Adela Turín publicó en 1979 en España junto con Nella Bosnia la Colección *A favor de las niñas*, con títulos tan conocidos ya como *Arturo y Clementina*, *Historia de los bonobos con gafas*, o *Nunca jamás*.
- <sup>3</sup> Ver <http://www.ducotedesfilles.org>
- <sup>4</sup> Nuria Obiols Suari (2004): *Mirando cuentos*, Barcelona: Laertes, pp. 28 y 136-45.
- <sup>5</sup> Concretamente *¿Qué modelos para las niñas?* y *¿Qué ven los niños en los libros de imágenes?* Ver bibliografía.
- <sup>6</sup> Esta lista de libros es susceptible de cambios, ampliaciones y nuevas incorporaciones.
- <sup>7</sup> Este anexo ha sido elaborado según información contenida en los gráficos 19 y 20 de Nuria Obiols Suari (2004), pp. 198 y 201.



## Práctica 7

# La incorporación de la perspectiva de género a las prácticas de Geografía Humana: una actitud creativa para el alumnado

Carlota Ángela Escudero Gallegos

Dpto. de Geografía.

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga



# Práctica 7

## La incorporación de la perspectiva de género a las prácticas de Geografía Humana: una actitud creativa para el alumnado

### 1. Marco teórico

Muchos de los contenidos y conceptos que se fijan intelectualmente en el aula están desprovistos de una revisión crítica. En el aula se sigue transmitiendo una cultura, unas prácticas y unos conocimientos androcéntricos del mundo y de sus eventos, lo que puede producir graves errores o incorrectas interpretaciones de la realidad social por parte del personal investigador o gestor del conocimiento.

Con la idea de alejarnos de conceptos y mediciones bien conocidas y aventurarnos por caminos más creativos e innovadores, presentamos la experiencia de cuatro prácticas en el aula desde el enfoque de la *Geografía del Género*. Tras una breve presentación del marco teórico, se describe la génesis de varias actividades prácticas denominadas *"El sueño posible: el empleo de las mujeres y el reparto de las responsabilidades domésticas y familiares"*, donde se profundiza en el concepto del trabajo, en las inexactitudes de su medición, en los problemas del empleo-desempleo y su conciliación con el mundo doméstico-familiar, detallando los procedimientos y la valoración de la experiencia realizada por el alumnado.

La experiencia práctica que presentamos se inserta en la línea de trabajo, que *El Seminario de Coeducación* aglutina e impulsa, dentro del Proyecto de Innovación Educativa del ICE de la Universidad de Málaga, sobre la aplicación

de la perspectiva de género a las prácticas desarrolladas de diferentes asignaturas de las titulaciones que se imparten en la UMA. En el caso concreto que nos ocupa, en la asignatura de *Geografía Humana* que se ofrece como optativa de tercer curso, para todas las especialidades del magisterio, en la facultad de Ciencias de la Educación.

Quizás porque el mundo se nos hace próximo de muy diversos modos desde la *Geografía*, y porque los acontecimientos se suceden de manera rápida e imparable en un mundo globalizado, las personas vamos construyendo nuestras futuras sociedades inmersas en procesos de socialización acelerados, tan acelerados como es el crecimiento exponencial del conocimiento y el acceso al mismo. Paralelo a ello, cada vez hay más conceptos, procedimientos y aptitudes educativas sobre las que hay que promover un pensamiento crítico, en el que el diálogo plural y la equidad sean roles fundamentales para la cultura y el conocimiento del mundo.

Claro está que secularmente, las interpretaciones del mundo y de la realidad nos vienen mostrando un conjunto de "saberes" que varían en significación, según el mundo de las ideas de unas personas u otras, según los modos de vida de unos lugares u otros. Muchos de los contenidos y conceptos que se fijan intelectualmente en el aula están desprovistos de una revisión crítica. En el aula se sigue transmitiendo una cultura, unas prácticas y unos conocimientos androcéntricos del mundo y de sus eventos bajo la óptica de un sistema patriarcal. Lo que puede producir graves errores o incorrectas interpretaciones de la realidad social, por parte del personal investigador o gestor del conocimiento.

Esto ocurre, aún llevando algunos años de implantación de varias reformas educativas en los diferentes ciclos y niveles educativos con materias transversales como la coeducación (Escudero, C.A. 1994), aún estando implantadas en la mayoría de las Universidades, seminarios y grupos de investigación, donde se realizan estudios no androcéntricos de diversas disciplinas, y se ofertan en sus cursos, asignaturas, programas de doctorado y cursos master, especializados en género.

Las interpretaciones que, del mundo humano de la experiencia y del mundo físico de la existencia, se hacen desde algunos paradigmas hegemónicos, y desde postulados didácticos derivados de los mismos, pueden llevar a tener una interpretación de la relación jerárquica entre las personas en función de su naturaleza sexual o reproductiva, como algo natural, e incluso uni-

versal, aunque la situación real en el mundo sea que se ha ido construyendo socialmente durante siglos, identidades, valores, reparto de tareas, limitaciones y espacios asignados a hombres y mujeres, de manera que la estructura del sistema patriarcal ha colonizado la totalidad de las culturas y la totalidad del saber de nuestro tiempo.

El patriarcado ha mantenido estable los pilares de la estructura de su sistema durante siglos, adaptándose con los cambios sociales y culturales, pero perpetuándose en su “esencia” en el tiempo, funciona según Celia Amorós (1992), como un *sistema metaestable* que puede apartarse del equilibrio pero vuelve con cambios externos a su situación original. Pero aunque el sistema patriarcal, en apariencia, pueda mostrarse como un sistema estable a través de los tiempos, su situación no es de máxima estabilidad, y necesita de aportes externos de energía para mantenerse. Tan solo hacen falta, unos aportes externos muy fuertes de energía, una suma de enormes esfuerzos colectivos y solidarios desde las “identidades estratégicas de género” para que su estructura se aparte del equilibrio, se rompa y el sistema cambie y no pueda seguir perpetuándose a través de los tiempos.

La transmisión del sistema sexo-género (Butler, J. 2002), con su división de valores y funciones basadas en la naturaleza del sexo femenino y masculino como algo natural, la inconciencia e injusticia de mantener invisibles a la observación y a los estudios la contribución de las mujeres en el mundo, que demográficamente son más de la mitad del género humano. Si no se cuestionan, se transmiten como sistemas hegemónicos en el aula conduciendo a las personas en sus procesos de socialización por caminos sesgados de creencias sexistas y estereotipadas de la realidad, con una visión limitante para el mundo masculino, y limitada, jerarquizada y desvalorada para el mundo femenino, esgrimiendo valores o funciones de unos y otras, como una forma de presión o represión para mantener el estatus dentro del sistema patriarcal.

Desde hace ya una veintena de años, un buen número de investigadoras feministas de las más diversas disciplinas, geografía, historia, antropología, sociología, literatura, filosofía, pedagogía, biología, psicología, etc., hemos ido constatando tanto la ausencia del legado de las mujeres en éstas disciplinas como el sesgo de género paralelo al desarrollo de la investigación en cualquiera de ellas. Además de los dos aspectos apuntados, la crítica feminista ha reflexionado sobre el papel que han tenido y tienen las personas investigadoras de los nuevos enfoques de género dentro de la comunidad científica. Es un hecho,

referido por investigadoras, que algunos sectores anclados en paradigmas hegemónicos descalifican los Estudios de Mujeres, no los valoran para la promoción académica, y obligan a estrategias de dobles líneas de investigación en el currículum. Esta problemática es recogida en la actualización del Libro Blanco de los Estudios universitarios de las mujeres (Ortiz, T. 1999).

El hecho que las mujeres quedaran y sigan quedando fuera del conocimiento (el Instituto Nacional de Estadística sigue aportando grandes bases de datos en sus diversas fuentes, sin desagregar por sexos), o la manera, el enfoque con el que nos acercamos al conocimiento, provoca una distorsión en la imagen, y de la imagen que tenemos del mapa mental de nuestra realidad. Pero la transmisión de datos de las experiencias de las mujeres, no considerados universales como los producidos por los hombres, nos desvela otros tipos de polémicas:

- El de la relación del género con la ciencia, que abre una línea de análisis crítico al método científico y a la ideología dominante:
- El de la dicotomía, androcentrismo, egocentrismo y jerarquía de la ciencia.
- El del cuestionamiento de diversos aspectos de los procesos del quehacer científico.
- El de la masculinización de la ciencia y sus sistemas de valores, racionalidad.

Sobre todos estos tipos de polémicas se han abierto numerosas líneas discursivas y difundido sus trabajos, tanto desde el feminismo (Amorós, C. 2000), (Falcon, L. 2000), (Harding, S. 1996), como desde otros postulados diferentes (Chalmers, A.F. 1982) No pretendo desarrollar ninguna de ellas, quizás por mi propia formación geográfica, interdisciplinar y holística, tengo la necesidad de plantearme, otras formas de concebir las teorías científicas, la de la evolución de sus procesos, la del flujo y la dinámica de sus paradigmas con relación a las fases en las que se encuentra el discurso del género en cada una de ellas.

Al estudiar la evolución en cualquier disciplina sobre la situación en la que se encuentra en relación con los estudios de género y el impacto de cambio sobre los paradigmas hegemónicos, se puede sistematizar esta evolución a partir de diversas fases relacionadas con el protagonismo, participación y modificación que han producido los estudios de mujeres. Estas fases funcionarían como *indicadores indirectos* del nivel de consistencia e influencia de las ideas feministas en cada disciplina y nos permitiría comparar mutuamente y entre sí los avances producidos en cada rama del conocimiento científico.



Hay varios esquemas de trabajo que en realidad difieren entre sí en el número de fases, más que en la definición de sus categorías. Las categorías describen el recorrido desde la situación hegemónica de la disciplina hasta la última fase de transformación de los paradigmas de esa misma disciplina.

En el campo de las ciencias sociales y experimentales podemos conocer la situación en la que se encuentran las diferentes disciplinas, en relación con los estudios de género, según estas fases. Por poner un ejemplo, en el caso de la historia, el esquema iría desde la historia sin mujeres, es decir la historia que hemos conocido como tradicional de grandes acontecimientos y grandes hombres, pasando por la historia de mujeres heroínas y excepcionales, mujeres ausentes rescatadas de la memoria en un contexto de trabajo sistemático, cambios en las categorías de análisis, y la historia redefinida y reconstruida.

El que desarrolla Rosser, V. (1986) consta de seis categorías de fases:

- Fase I : no se observa que las mujeres están ausentes.
- Fase II : se busca alguna mujer que en definitiva viene a legitimar el estatus, es decir, hay alguna mujer excepcional que se adecua al paradigma ofrecido.
- Fase III : se admite que las mujeres son un grupo en desventaja.
- Fase IV : estudios de las mujeres marcando su impronta e inicio de la puesta en cuestión de los paradigmas.
- Fase V : contraposición con nuevos paradigmas.
- Fase VI : transformación de los paradigmas.

## 1.1. Reflexiones en torno a la Geografía del Género y fases de desarrollo

“Cuando una parte de la realidad no está siendo explicada por los conceptos o los valores intelectuales hegemónicos porque éstos la ocultan y existe un requerimiento social e intelectual de sacarla a la luz, ese mismo requerimiento organizado cuestionará el paradigma dominante establecido”. Si hacemos una mirada longitudinal hacia el pasado, observamos que en el proceso histórico de formación de las Ciencias (la Geografía se remonta a la antigüedad como saber enciclopédico, y cuenta con poco más de un siglo y medio de vida como saber explicativo y causal), las tensiones entre los grupos sociales, al socaire de las tendencias del pensamiento filosófico, han ido dejando su huella en la selección de los temas dignos de estudio, y resulta imposible comprender el

estado, la pluralidad de enfoques y el tipo actual de desarrollo de la Geografía Humana, sin referirse a esa historia.

En el largo pasado de más de XXV siglos de existencia, la Geografía como disciplina científica se ha visto jalonada por diferentes enfoques conceptuales, diversas corrientes del pensamiento geográfico de las que se derivan diferentes formas de interpretar el mundo. Variadas formas de comprender las complejas interacciones del espacio físico, rural, urbano que producen las filosofías y enfoques a veces antagónicos, como punto de partida responsable para la correcta planificación, gestión y protección del entorno.

Durante buena parte del siglo XIX, con Humboldt y Ritter como propulsores de la geografía científica, y principios del XX, la investigación y la producción geográfica en Europa se ha transmitido bajo la óptica de dos enfoques conceptuales diferentes:

- El positivismo biológico o determinismo ambiental que valora la influencia de las leyes físicas en los elementos naturales en la explicación de los seres humanos sobre la tierra, representado por la obra de Friedrich Ratzel.
- Y de forma contraria, el posibilismo geográfico, con una fuerte base historicista que se basa en la experiencia vivida, por lo que la personalidad de un territorio viene definida además de los aspectos físicos, por el uso que las personas han hecho del mismo a través de los “modos de vida”, concepto definido como el resultado global de los productos y reflexiones de una civilización en interacción con el medio, como la interacción de los factores y procesos físicos, históricos y sociales que influyen en la relación de las personas con el medio donde se desenvuelve la vida transformándolo. Su máximo representante es Vidal de la Blache de la llamada escuela regionalista, pues es en la “región geográfica” el ámbito donde esta interacción se singulariza.

La geografía actual es fruto de sucesivas rupturas y revoluciones que han tratado de romper con algunos condicionantes deterministas y sobrepasar el excepcionalismo regional. *La Geografía Neopositivista, la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, la Geografía Radical, la Geografía Humanística*, o las diferentes geografías de la postmodernidad, *la nueva geografía regional, cultural u orientalista*, con su renovación temática y conceptual, son cuestionadas también, finalmente por la *Geografía del Género*, aunque desarrollándose y valiéndose de aspectos de los diferentes paradigmas. Y esto ocurre así, porque de manera explícita la Geografía del Género:

- Toma conciencia para sus interpretaciones de la estructura jerarquizada en género de la sociedad como un factor tan importante como los demás.
- Deconstruye los códigos de valores y cultura del androcentrismo para reconstruirlos de nuevos en la interpretación del mundo.
- Analiza las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman tanto los lugares como la relación entre las personas que los habitan desde la adscripción cultural de los sexos, desde lo que determina lo masculino y lo femenino en el proceso de socialización de las personas.
- Se presenta como una geografía comprometida con los cambios sociales desde la equidad del género.
- En definitiva, analiza factores y relaciones existentes en el espacio, en el tiempo y con el género.

Sin embargo, la Geografía del Género en España está poco desarrollada y generalizada en los conocimientos geográficos si la comparamos con los estudios de género anglosajones o en relación con disciplinas como la Historia. Si tenemos en cuenta la tardía incorporación de las mujeres españolas como profesionales docentes e investigadoras a las universidades, ha sido necesario que se generalizara la entrada de mujeres con un bagaje o sustrato ideológico propicio para impulsar el enfoque de género. Bien es cierto que esto ocurre en la mayoría de las ciencias sociales y en unos países antes que otros, cuando precisamente las mujeres, que incorporan los principios básicos del feminismo en sus ideas acceden como profesionales a las universidades. En el caso de la Geografía, hay autoras como Susan Hanson (1992) que especifican que es cierto que la geografía ha venido ignorando el género, pero que también es cierto que “el feminismo ha olvidado el componente espacial y territorial del género”.

## 1.2. Breves notas sobre la asignatura donde se inserta la práctica

Dado que el diseño de la actividad práctica que presentamos se desarrolla en la asignatura de Geografía Humana, he creído conveniente para contextualizar la práctica, describir el objeto de estudio de esta disciplina. La Geografía Humana, según el descriptor de la asignatura que hace el Ministerio de Educación y Ciencia, trata del “*Estudio general y global de los principales ele-*

*mentos de la geografía de la sociedad humana, de sus relaciones internas y de sus elementos significativos".* Al tratar de la organización espacial de la actividad humana y de las relaciones de las personas con sus contextos territoriales, la Geografía Humana, cubre un amplio espectro de temas, desde aspectos demográficos donde se aborda la estructura por sexos y edades, nivel de instrucción o estructura laboral y socioeconómica, hasta la producción, transformación, comercialización y gestión de recursos, con la planificación urbanística y la ordenación del territorio.

En apariencia y como respuesta a la Geografía Humana tradicional cuyo enfoque ha sido androcéntrico, toda esta cantidad de temas se prestarían como idóneos para hacer una *"Geografía de las Mujeres"*, es decir, primar en el análisis solo a una mitad de la humanidad. Esto, aunque es poco científico, sería justificable plantearlo para paliar la desinformación acaecida durante siglos de la otra mitad de la población en el mundo y que como excepción se ha tenido en cuenta, para hablar de lo que "parece" solo afecta a las mujeres, los estadísticos de fecundidad. Es justificable solo como una fase o etapa a cubrir en la Geografía del Género para rescatar en los análisis la invisibilidad de las mujeres. Tan poco sentido tiene hacer una geografía de hombres como de mujeres (Sabaté A., Rodríguez J.Mª, Díaz Mª A. 1995), esta fase "debe tener por objetivo contribuir a un conocimiento equilibrado de hombres y mujeres y poder afrontar una geografía del género en sentido estricto".

La geografía en la actualidad está en el momento de asumir esta variedad de planteamientos, pues como dice Pierre George el tema de la geografía está bien claro, "las relaciones de la sociedad con el espacio que la soporta", y este espacio puede ser concebido y apreciado a diferentes escalas según los elementos de esta relación, y es deseable además que sea tratado por todos los métodos de análisis a punto. "La geografía feminista es una de las pocas corrientes dentro de la geografía humana actual que mantiene el debate de las relaciones entre humanidad y medio ambiente, reinterpretando éste como una construcción social. Este aspecto, junto con la implicación en los desequilibrios socioeconómicos mundiales confiere a las relaciones entre géneros y medio ambiente, en la geografía actual, un importante papel innovador" (Ortega Varcacel, J. 2000)

Terminamos este apartado con la siguiente *idea fuerza*: La singularidad de la Geografía Humana no está en la cantidad de temas que pueda estudiar, sino en la forma de interpretarlos y tratarlos en interdependencia con todos

los factores y sus correspondientes interrelaciones. No se basa en la descripción de las características, sino en poder desentrañar el papel que juegan éstas en sistemas más amplios y complejos, y lo científico es hacerlo desde el *enfoque integrado de género*.

## 2. Objetivos

Si quisiéramos hacer explícitas las metas para poder alcanzar el *“Enfoque Integrado de Género”* en todo el proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Geografía Humana, a los objetivos académicos conceptuales y procedimentales que figuran en la Memoria Académica de la asignatura, habría que hacer visibles y anexionar los *objetivos generales* siguientes:

- Integrar la perspectiva de género en las unidades temáticas desarrolladas y en sus procesos metodológicos.
- Analizar desde la perspectiva de género los hechos geográficos ya sean físicos o humanos.
- Representar los intereses, necesidades y aspiraciones de las mujeres en la comprensión, interpretación, y transformación de los mundos locales y globales
- Potenciar la "Línea de trabajo sobre la Transversalidad de Género" en los contenidos teóricos y prácticos en el aula mediante una dinámica de participación activa del alumnado libres de estereotipos sexistas.

Con la finalidad de lograr estas metas, fue para lo que diseñamos varias actividades prácticas, de las que presentamos la que hemos llamado *“El sueño posible: el empleo de las mujeres y el reparto de las responsabilidades domésticas y familiares”*, cuyos *objetivos específicos* describimos a continuación:

- Integrar la perspectiva de género en el enunciado y desarrollo de la actividad práctica así como en sus procesos metodológicos.
- Aplicar indicadores de género a los datos estadísticos desagregados por sexos para tener una información menos sesgada de la realidad laboral.
- Analizar las diferencias y homogeneidades de mujeres y hombres en el mundo laboral desde la perspectiva de género y libre de los estereotipos sexistas.
- Representar los intereses, necesidades y aspiraciones de las mujeres en la comprensión, interpretación, y transformación de los mundos laboral y el doméstico familiar.
- Favorecer el desarrollo de actitudes positivas y solidarias basadas en la equidad.
- Propiciar el respeto y la confianza en la comunicación interpersonal e intersexual.

- Identificar los problemas y las barreras que tienen las mujeres en España y Europa a través de la realización de una lectura crítica sobre la evolución de la actividad económica laboral de hombres y mujeres en ese contexto espacial y cultural.
- Impulsar la superación “comprehensiva” de barreras y desigualdades.  
A modo de reflexión queremos finalizar este apartado incluyendo las siguientes *ideas fuerza*:
  - Que el alumnado conozca la existencia y los aspectos teóricos de diferentes paradigmas geográficos, como el enfoque de género, y los planteamientos didácticos derivados de los mismos, además de ser un objetivo académico, es un recurso pedagógico por representar un hilo didáctico histórico para comprender los cambios ocurridos y las potenciales transformaciones del mundo del que forma parte y puede ser agente activo.
  - Que teniendo en cuenta las limitaciones académicas, desde un planteamiento lógico proposicional, el alumnado analice, interprete un espacio geográfico físico o humanizado, desde las perspectivas de los diferentes enfoques o paradigmas geográficos, entre ellos el del género, además de ser un objetivo de aprendizaje geográfico, es una experiencia que contribuye al desarrollo de habilidades sociales como la disposición y capacidad para la búsqueda de soluciones, a los problemas de interdependencia locales, regionales, nacionales e internacionales.

### 3. Presentación y procedimientos de las actividades prácticas, “El sueño posible: el empleo de las mujeres y el reparto de las responsabilidades domésticas y familiares”

La experiencia práctica que presentamos se desarrolla como una más, dentro del conjunto de actividades prácticas en la asignatura de Geografía Humana que se imparte como optativa de seis créditos, 4,5 teóricos y 1,5 prácticos en el tercer curso, para todas las especialidades del magisterio, en la facultad de Ciencias de la Educación. Las actividades prácticas se valoran en conjunto, representando el 30% del total de la nota de la asignatura a final de curso.

El alumnado al que va dirigida la actividad tiene unas edades que oscilan entre los 19 a los 25 años, aunque la edad que más se repite es la de 24 años. La actividad práctica se viene desarrollando en los últimos cinco cursos académicos donde en el aula había mayoría de efectivos femeninos de todas las especialidades, aunque primando las de Maestro. Especialidad de Educación Primaria, Educación Infantil y Lengua Extranjera, aunque este último curso ha cambiado la tendencia en el aula y hay mas chicos que chicas.

Aunque el núcleo de la práctica se desarrolla en el Tema 2 del temario, previamente el alumnado ha realizado varios ejercicios prácticos que están muy relacionados con ésta y que es necesario que las realicen antes de emprender la misma, es por ello, que aunque los ejercicios de las actividades prácticas no son consecutivos en el orden de realizarlos en el tiempo, forman parte del mismo bloque de objetivos.

Las cuatro actividades prácticas que presentamos forman parte de un todo, forman parte de un conjunto, aunque sean cuatro actividades no correlativas realizadas en varios temas del temario, las hemos denominado en su globalidad como, *“El sueño posible: el empleo de las mujeres y el reparto de las responsabilidades domésticas y familiares.”* Nombre que hemos tomado “en afirmativo” de uno de los materiales utilizado para la última actividad. Las actividades prácticas que se realizan con anterioridad a esta última, son las siguientes:

- Una se realiza dentro del Tema 1, abordando los contenidos del mismo: Introducción a la Geografía Humana. Evolución del marco teórico y conceptual, tendencias actuales. Conceptos y Métodos en la enseñanza de la Geografía Humana.



- El resto de las prácticas se realizan dentro del Tema 2, que aborda los siguientes bloques de contenidos: La población humana del territorio y el crecimiento demográfico, estudio de sus elementos y componentes más significativos. La estructura de la población y los movimientos migratorios.

En el conjunto de los ejercicios prácticos se han realizado actividades muy diversas según los casos, por ejemplo, reflexiones individuales, ejercicios colectivos de dinámica grupal, debates, lecturas seleccionadas de textos, juegos de roles. En todas ellas, los grupos de trabajo eran mixtos. El esquema metodológico seguido es la *Presentación e Iniciación al tema*, mediante técnicas de detección de ideas previas. *Exposición del tema*, aportando los contenidos teóricos del bloque específico de cada tema que vamos a tratar en la actividad práctica. *Sistematización de la actividad práctica*, de manera sencilla y corta, para que el alumnado participe realizándola y aporte las principales ideas y reflexiones por escrito en su cuaderno y de manera oral, en el aula. Y por último, *Valoración del proceso*, de los recursos facilitados, técnicas empleadas, logros conseguidos, incidencias. Para ejemplificar este proceso, vamos a exponer de forma más detallada el procedimiento realizado en la fase de *Sistematización de la actividad práctica* en cada una de las prácticas realizadas.

### 3.1. “Las corrientes del pensamiento geográfico”

Esta práctica versa sobre la evolución de la disciplina y la identificación de corrientes de pensamiento geográfico que el alumnado realiza a través de la lectura de textos cortos donde se identifica con facilidad cada corriente ayudado de un pequeño cuestionario. A través de ella, aprenden a objetivar y distanciarse de las situaciones. En esta práctica descubren la existencia de diferentes paradigmas geográficos, la diversidad de corrientes de pensamiento en el tiempo, entre ellas la Geografía del Género.

#### 3.1.1. Los recursos

Textos o artículos sobre las diferentes corrientes del pensamiento geográfico.

### 3.1.2. Cómo llevarla a cabo

Se propone la lectura de los textos<sup>6</sup> y la realización del ejercicio como trabajo individual. Se divide la clase en subgrupos para que apunten las ideas principales en una hoja. Al final del ejercicio, se ponen en común la respuesta del cuestionario, oralmente y por escrito.

### 3.1.3. Propuesta

Tras la lectura de los artículos sobre *“Las corrientes del pensamiento geográfico”* (textos nº 1, nº 2 y nº 3), contesta a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son los geógrafos y geógrafas que aparecen en el texto?
- 2) ¿Cuáles son las épocas históricas en las que destacaron estas personas?
- 3) ¿Cuáles son las corrientes de pensamiento geográfico en las que destacaron?
- 4) ¿Cuál es la característica más significativa de cada una de las corrientes de pensamiento geográfico?
- 5) ¿Aparecen geógrafas en los textos, explica la razón?

## 3.2. “Fuentes de Información”

En el estudio de la población cobra especial relevancia el tema de las fuentes, ya que es grande el acopio de datos que tiene que hacerse para analizar cualquier aspecto de una población. Esta práctica versa sobre las características de las diferentes fuentes directas de información que se utilizan para el estudio de la población. Las características generales recogen aspectos que están relacionados con:

- La Unidad de estudio (Individuo, explotación agraria, vivienda, empresa, mujer). Ámbito geográfico (estatal, autonómico)
- Periodo de referencia (semana censal, año agrícola, trimestre)
- Tamaño muestral (universal, o un número representativo)
- Procedimiento (encuesta directa, autoempadronamiento, revisión en una oficina oficial)
- Personal que colabora (agente censal, cámara agraria, entrevistador o entrevistadora especializados)
- Y las variables investigadas (edad, sexo, nivel de instrucción, estado civil, movilidad de la población, medio del transporte, duración trayecto, migra-

ciones, situación profesional, rama de actividad, condición de la actividad, categoría profesional, nº de personas trabajadoras por sexo edad, productos que utilizan las empresas, maquinaria, fórmula de constitución de la empresa, consumo energético, etc.).

Sobre las Variables investigadas se centra el ejercicio práctico. A través de formularios base oficiales, que se utilizan para el registro de la información, Censos de población, Censos Agrarios, Padrones, Encuesta de Población activa, Censos de Industria etc, el alumnado los analiza siguiendo los protocolos sobre sus características. En esta práctica conocen las características comunes y específicas de las distintas variables que se pueden extraer de los cuestionarios, entre ellas, la variable sexo. Y constatan como aún estando recogida la información desagregada por sexos, se aglutina bajo el genérico de población en la mayoría de tablas de resultados finales, publicadas por organismos oficiales, introduciendo un sesgo y haciendo invisibles a las mujeres en la información. A través de esta práctica desarrollan la capacidad de reflexión sobre la propia realidad y se facilita la toma de conciencia para desenmascarar la invisibilidad por razón de sexo.

### 3.2.1. Los recursos

Cuestionarios base actuales de los Censos de población, de Industria, Censos Agrarios, Padrones, Encuesta de Población activa, Encuesta de Fecundidad, etc Las correspondientes publicaciones oficiales donde se recogen ya agrupadas y cruzadas todas estas variables con otros estadísticos.<sup>7</sup>

### 3.2.2. Cómo llevarla a cabo

Se divide a la clase en subgrupos mixtos y a cada uno se les facilita un ejemplar diferente de los diversos cuestionarios que tienen que analizar para que identifiquen y apunten en un folio las diferentes variables relacionadas con los contenidos de la Geografía Humana. Al final del ejercicio, cada subgrupo, expone en común los resultados. Posteriormente se les indica a cada subgrupo que confronten la información que han obtenido con la publicación oficial de esa respectiva fuente de información y que identifiquen las variables que pierden más información.

### 3.2.3. Propuesta

- En los diferentes cuestionarios que tienes para registrar las características de la población y sus actividades, identifica qué variables se pueden estudiar a través de ellos que tengan que ver con los contenidos de la Geografía Humana.
- Compara tu información con las tablas de resultados finales que facilita cada organismo oficial de su respectiva fuente de información e identifica, de qué variables se pierde más información.

### 3.3. “Lecturas para conocer la realidad”

Con estas prácticas se pretende fijar los principales conocimientos del Tema 2, analizar la variedad y similitud de las variables demográficas según diferentes ámbitos territoriales y desde distintas escalas de análisis, pero rescatando la visibilidad del sexo femenino. Fomenta el análisis crítico. Favorece la reflexión sobre las interrelaciones espaciales, causas históricas, culturales, económicas y sociales. El alumnado conecta la reflexión con la propia realidad. Esta práctica se realiza sobre los contenidos de varias lecturas de apoyo al tema. Las lecturas en soporte papel son:

- A)** Un libro didáctico, muy cortito que es un resumen de todos los aspectos demográficos abordados en el Tema 2, distribución de los efectivos femeninos, pero enmarcados en el ámbito territorial de las ocho provincias de Andalucía, relacionando la información con España y, donde se rescata la visibilidad de las mujeres en todos los estadísticos, relaciones, procesos y en sus análisis. Trata también del tema tan atrayente hoy, de la mujer y la dinámica demográfica. En el marco general de la transición demográfica española sitúa las tasas de fecundidad y número de hijos e hijas por mujer, en una perspectiva que contempla los trasvases debido a la emigración de la dinámica demográfica.

Esta información se ofrece como contraste, frente a la información que conocen sobre los grandes bloques de países desarrollados, en vías de desarrollo o, subdesarrollados que ya han visto en clase y con poca información sobre el sexo femenino.

- B)** Un capítulo de un libro, monográfico sobre empleo, donde se reflexiona sobre las perspectivas de empleo y desempleo en Europa y se analizan

las tendencias en hombres y mujeres a través de las tasas de actividad, tasas de desempleo o paro y, tasas de empleo. El alumnado lo realiza respondiendo a las preguntas de un cuestionario.

### 3.3.1. Los recursos

- Ejemplares del libro *“Mujer y Demografía en Andalucía”* (Escudero 1992) sacados en préstamo bibliotecario.
- Ejemplares del capítulo del libro *“Estrategias de Género ante la perspectiva de desempleo en Europa: Reflexiones desde la geografía”* (Escudero, 1994)

### 3.3.2. Cómo llevarla a cabo

- Se propone la lectura del libro como trabajo individual. El alumnado hace un resumen escrito del libro siguiendo unas indicaciones que de manera voluntaria, cuando las realice podrá exponerlas en la clase.
- Se propone la lectura del capítulo del libro y la realización del cuestionario como trabajo individual. Al final del ejercicio, se hace una puesta en común de las respuestas del cuestionario, oralmente, y se organiza un espacio de tiempo para realiza un pequeño debate<sup>8</sup>, cuya temática se elige por mayoría. La profesora modera el debate.

### 3.3.3. Propuesta

- A)** Tras la lectura del libro *“Mujer y Demografía en Andalucía”* citado en clase, realiza un resumen y un esquema con las características más significativas de la población en Andalucía y las principales diferencias entre Málaga y el resto de las provincias de Andalucía. Con posterioridad, tras los resultados, se realizará una puesta en común en clase.
- B)** Tras la lectura del capítulo del libro, *“Estrategias de Género ante la perspectiva de desempleo en Europa”*, responde a las siguientes preguntas:
  - 1)** Define el concepto de trabajo y qué significa para las personas
  - 2)** ¿Crees que la aspiración de la mayoría de las personas es la de obtener un trabajo remunerado?
  - 3)** ¿Cuales son los motivos que provocan que un número elevado de

- mujeres estén consideradas como población inactiva?
- 4) ¿Cuales son los factores que han contribuido al aumento de las personas desempleadas en la población activa?
  - 5) Consecuencias del desempleo en las personas y del paro de larga duración.
  - 6) ¿A qué se denomina segunda línea de paro?
  - 7) De todos los asuntos abordados en el artículo, ¿prefieres alguno en especial para abrir un debate en clase con el resto del alumnado?

### 3.4. "¿El sueño posible?"

Esta práctica versa sobre el debate social que encierra la incorporación y la participación de las mujeres en el mundo laboral, destacando la segmentación del mundo laboral por sexos. A través de ella se trata de analizar y reflexionar sobre la configuración de la división del trabajo entre hombres y mujeres, sus potencialidades y limitaciones. Se fomenta el análisis crítico. La creatividad. Favorece la toma de conciencia y el desarrollo de actitudes solidarias basadas en la equidad. Impulsa la superación comprensiva de las desigualdades por razón de sexo. Propicia el respeto y la confianza en la comunicación interpersonal e intersexual. Esta práctica se desarrolla realizando el "estudio de un caso" y practicando una dinámica de "juego de roles". El estudio de un caso, puede proponerse de cualquier municipio, región o lugar del mundo, siempre que existan los datos estadísticos desagregados por sexo. En nuestro caso, hemos elegido los datos del Estado Español, de la Comunidad Autónoma Andaluza y de la Provincia de Málaga.

- A) Estudio de un caso. A través de una serie temporal de datos extraídos de la Encuesta de Población Activa en Málaga, Andalucía, y España sobre la población activa, inactiva, empleada y parada se calculan las respectivas Tasas, tanto en hombres como en mujeres, así como un Índice de Discriminación Negativa (Escudero C.A.1992) y analizan cómo evoluciona esa serie de datos de manera global y desagregado por sexos.
- B) Juego de roles. Se realiza la visualización de un vídeo denominado ¿El sueño posible? (1983), cuyos contenidos plantea la dicotomía actual sobre el trabajo doméstico y extradoméstico, el reparto de papeles, el uso del tiempo, usos de espacios diferentes, y desigual salario según el sexo. Estos contenidos se muestran en el marco de la vida cotidiana, de un día cualquiera, de

una familia nuclear constituida por cuatro miembros, madre, padre, un infante de pocos meses, una hija de siete años, un hijo de nueve, y una abuela que vive en otro domicilio pero que se encarga del más pequeño durante las horas del empleo de la madre.

Tanto el guión<sup>9</sup> como la animación muestran la realidad con un amplio sentido del humor pero haciendo evidentes el dramatismo de las jornadas de trabajo interminables para las mujeres, aunque haciendo un guiño, para que los hombres compartan las responsabilidades domésticas y familiares. Se fomenta las relaciones libres de estereotipos sexistas e igualitarias entre hombres y mujeres. Tras la visualización de un vídeo se plantea el Juego de roles denominado “conciliación de la vida doméstica y familiar con el empleo”. La reflexión final deberá inducir a un cambio de comportamiento basado en las propuestas y alternativas surgidas del propio grupo.

### 3.4.1. Los recursos

- A)** Copias de una tabla de datos en “valores absolutos” pero desagregados por sexos, de la evolución trimestral del último año en curso, de la población activa, inactiva, empleada y parada. El cuadro lo confecciona previamente el profesorado elaborando la información a partir de la Encuesta de Población Activa. Papel milimetrado, o fotocopias de ese papel, para la realización del gráfico. Una reseña bibliográfica de varios artículos<sup>10</sup> con información adicional complementaria.
- B)** Un equipo de televisión y video, para poder visualizar el vídeo denominado “El sueño posible” (1983)

### 3.4.2. Cómo llevarla a cabo

- A)** Se inicia esta actividad con una “lluvia de ideas” rápida preguntando dónde hay más empleo, en el municipio elegido, en la región Andaluza, o en España. Se les invita a que lo descubran presentándoles la tabla al alumnado, el papel milimetrado y el cuestionario de seguimiento para la realización. Una vez repartido de manera individual el material, se les pide que calculen y representen las tasas e índices y los sometan a un análisis lo más riguroso posible. Los cálculos de tasas e índices y gráficos los realizan en subgrupos múltiplo de tres (municipio elegido, Andalucía y

España) para trabajar sobre cada escala territorial diferente. En los mismos subgrupos se responderá por escrito a las preguntas del cuestionario. Termina el estudio del caso con la puesta en común del trabajo de los subgrupos y el análisis de los contenidos.

- B)** Se inicia la sesión visualizando el vídeo denominado “¿El sueño posible?” Se le propone al alumnado que se divida en tres grupos para realizar un juego de roles. El tema que se elige, está muy relacionado con las imágenes del vídeo que acaban de visualizar, es la *“conciliación de la vida doméstica y familiar con el empleo”*.

Dos de los grupos en los que la clase se ha dividido, van a argumentar, uno a favor, y el otro en contra de la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado. Pero definiendo 4 ó 6 papeles que suponen posturas diferentes ante el tema. Se eligen entre el mismo alumnado las personas que van a representar los diferentes papeles. La preparación de los diálogos puede hacerse en grupo, ó de forma improvisada. Los personajes representan el tema elegido dialogando desde sus respectivas posiciones del personaje, que no son necesariamente las que defienden en la vida real. Y se inicia el debate bajo la dirección de la profesora como moderadora.

El tercer grupo, analiza mientras dura el juego de roles, qué argumentos son los que tienen más fuerza por parte de cada grupo, qué personajes muestran más coherencia, fuerza e interés.

Pasado un tiempo, se pide al grupo que invierta las posiciones. Los que estaban a favor actúan en contra. Y viceversa. Posteriormente se procede al análisis de cómo se han sentido en el papel representado y se les invita a que contribuyan en los tres subgrupos a que el sueño se haga realidad respondiendo a las dos preguntas del cuestionario y elaborando un listado de cada una de ellas.

### 3.4.3. Propuesta

- A)** Observa los datos del municipio elegido, Andalucía y España en la tabla estadística que te aportamos y aplica el conocimiento que tienes para calcular los índices de discriminación, las tasas (de las personas activas e inactivas, de las personas empleadas y paradas) y los gráficos respectivos. Posteriormente, considerando los datos que has calculado contesta a las siguientes preguntas:



- 1) Realiza un comentario de los resultados.
  - 2) Observa si aumenta la población activa. En el caso que su tendencia sea la de aumentar, identifica si el aumento es mayor para el sexo femenino o, para el masculino, y argumenta el porqué de este aumento.
  - 3) Observa en las distintas escalas territoriales si las tasas de paro son mas elevadas en un sexo que otro, identifica en qué sexo suben tasas de desempleo. Argumenta los motivos y los problemas sociales y económicos que provoca este hecho en las mujeres.
- B)** Tras la visualización del vídeo, *"El sueño imposible"*, y después de realizar el "juego de roles", responde por escrito a las siguientes preguntas elaborándolas en forma de listado y dando tres respuestas a cada una de ellas:
- 1) Ventajas, inconvenientes, problemas y soluciones que conlleva la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado
  - 2) Propuestas para conciliar los usos del tiempo y las actividades de trabajo productivo y reproductivo.

## 4. Valoración de las actividades prácticas

La valoración de las aplicaciones de esta práctica puedo comentarla sin ceñirme al mismo modelo de cuestionario que utiliza la mayoría del personal que integra el grupo denominado "Seminario de Género", del que formo parte. Ha sido tras mi incorporación al mismo, cuando me he planteado la modificación del que venía utilizando. Si bien el cuestionario que yo venía aplicando, el utilizado por el C.E.P. de Málaga, recogía las valoraciones de tipo cualitativo (mal, regular, normal, bien, muy bien) que realizaba el alumnado de manera anónima. No coincidía en la recogida de la información de algunos datos (como la valoración del formato en que se realizaba la práctica) del Seminario de Género.

Según el cuestionario que yo venía aplicando la valoración que hace el alumnado es muy positiva. La metodología empleada, la documentación recibida, el grado de consecución de los objetivos, tenían una valoración alta (Buena y Muy Buena) La Valoración global de la práctica (Buena) En el apartado sobre las sugerencias para próximos cursos, incidían en el poco tiempo que disponían para realizar las prácticas, sobre todo las lecturas de textos, pues el alumnado está muy sobrecargado por la suma de las actividades de todas las asignaturas.

En cuanto a alguna incidencia notable para reseñarla, además del asombro generalizado que les produce descubrir una realidad que ha sido poco visible hasta ese momento. Esta se produce cuando se realiza el juego de roles tras la visualización del vídeo ¿El sueño posible? En los dos últimos cursos hay una pequeña resistencia del alumnado en general a representar al grupo que "en el juego", defiende posiciones contrarias a la conciliación de la vida doméstica familiar y el empleo, argumentando, que no quieren representar ese papel pues no lo sienten en su piel, aunque luego, en la valoración del juego tienen menos recursos para defender posiciones a favor de la conciliación.

Aunque parezca mentira, si lo relacionamos con todo el tema que nos ocupa sobre el género, no puedo decir si hay alguna diferenciación entre chicas y chicos pues los cuestionarios son anónimos, pero he pensado mejorarlos sin que se resienta el anonimato, añadiéndole la pregunta sobre la variable sexo.

## 5. Referencias bibliográficas

- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkía* nº1.
- Amorós, C. (2000). *Feminismo y filosofía*. Madrid: Ed. Síntesis
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Chalmers, Alan F. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Ed. Siglo XXI.
- "¿El sueño posible?" (1983). Madrid. Instituto de la Mujer. Videocasete (VHS)(PAL).9 minutos.
- Escudero, C.A. (1990). *Mujer y Demografía en Andalucía*. Málaga: Ed. Universidad de Málaga.
- Escudero, C.A. (1991). Presencia de la mujer en el mercado de trabajo en Andalucía. Últimas tendencias. En *Libro de Ponencias y Comunicaciones de las III Jornadas de la Población Española*. Málaga. Ed. Exma. Diputación Provincial de Málaga.
- Escudero, C.A. y Sivera, A. (1992). Hacia la construcción de un nuevo paradigma en los estudios de trabajo y género en Andalucía. En Ramos L. y Vera T. coord. (1996). *Tomo I. Actas del Congreso Internacional. El trabajo de las Mujeres pasado y presente* (413-422). Málaga. Ed. Exma Diputación Provincial de Málaga.
- Escudero, C.A. (1992). Actividad femenina, ocupación y paro en Andalucía. Evolución de las diferencias territoriales. En Ramos L. y Vera T. coord. (1996). *Tomo IV. Actas del Congreso Internacional. El trabajo de las Mujeres pasado y presente* (75-94). Málaga. Ed. Exma Diputación Provincial de Málaga.
- Escudero, C.A. (1994). Mujer y género en el ámbito educativo andaluz. En *Las Mujeres en la historia de Andalucía. Actas del II Congreso de Historia de Andalucía, 1991*. Córdoba. Ed. Consejería de Cultura y Medio Ambiente de la Junta de Andalucía y Obra Social y Cultural CAJASUR.
- Escudero, C.A. (1994). Estrategias de género ante las perspectivas de desempleo en Europa (1982-1992): Reflexiones desde la Geografía. En Ramos L. (coord.) *Femenino plural. Palabra y Memoria de Mujeres* (175-199). Málaga. Ed. Universidad de Málaga.
- Escudero, C.A. (1995). *La actividad empresarial de la mujer en Málaga*. Sevilla. Ed. Instituto Andaluz de la mujer.

- Escudero, C.A. (2002). Taller integral: la transversalidad de género en las políticas de empleo. En *Conclusiones de las jornadas "Género y Empleo"*. Sevilla. Ed. Junta de Andalucía. Consejería de Agricultura y Pesca.
- Falcon, L. (2000). *Los nuevos mitos del feminismo*. Madrid. Ed. Vindicación feminista.
- Hanson, S. (1992). Geography and feminism: worlds in collision?. *Annals of the Association of American Geographer*. 82(4), pp 569-568
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ed. Morata.
- Harman, H. (1980). Un matrimonio bien avenido: hacia una unión mas progresiva entre marxismo y feminismo. *Zona Abierta*, 24, 94-95.
- Herrero, C., Luna, G. (1988). *Apuntes de Educación*. *Apuntes de Educación. Ciencias Sociales*. 35, 2-13 Madrid. Ed. Anaya.
- McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar*. Valencia: Ed. Cátedra.
- Ortega Varcacel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Ortiz, T. (1999). *Universidad y feminismo en España. Situación de los estudios de las mujeres en los años 90*. Granada: Ed. Feminae.
- Rosser, V. (1986). The Relationship Between Women and Studies in Science. Cit. en Sanchez, A. (1989). "Reflexiones acerca de la discriminación en los discursos científicos" *Ponencias I Jornades Intrenacionals de Coeducació: "L'ensenyament de les Ciències Socials: Un discurs exclouent"*. Ed. Generalitat Valenciana.
- Sabaté A., Rodríguez, J. M<sup>a</sup>., Díaz M<sup>a</sup> A. (1995). *Mujeres, espacios y sociedad. Hacia una Geografía del Género*. Madrid. Ed. Síntesis.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Entendemos por patriarcado al "conjunto de relaciones sociales entre los hombres que tienen una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre los hombres que les permite dominar a las mujeres". Harman, H. (1980). Un matrimonio bien avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo. *Zona Abierta*, 24, 94-95.
- <sup>2</sup> El género es el resultado de la construcción social de dos identidades y la agrupación de todos los individuos en ambos grupos. Cuando se alude al género, el concepto está claro y asumido, no ocurre lo mismo con el concepto de identidad, que aparece más difuso. Una definición oportuna de identidad es la de asociación entre iguales (McDowell, L. 1999).
- <sup>3</sup> Véase p. 417 de Escudero, C.A. y Sivera, A. (1992). Hacia la construcción de un nuevo paradigma en los estudios de trabajo y género en Andalucía. En Ramos L. y Vera T. coord. (1996). Tomo I. Actas del Congreso Internacional. El trabajo de las Mujeres pasado y presente (413-422). Málaga. Ed. Exma Diputación Provincial de Málaga.
- <sup>4</sup> Véase. Hanson, S. (1992). Geography and feminism: worlds in collision? *Annals of the Association of American Geographers*. 82, 569-568. Cit en Sabaté A., Rodríguez J.M<sup>a</sup>, Díaz M<sup>a</sup> A. (1995) p. 16.
- <sup>5</sup> Véase.pag. 17 en Sabaté A., Rodríguez J.M<sup>a</sup>, Díaz M<sup>a</sup> A. (1995).
- <sup>6</sup> Los tres textos que se les proponen son "Las Corrientes del pensamiento geográfico", por Clemente Herrero. "El valor del enfoque Regional y Neopositivista", por Gloria Rodrigo. Y "La Geografía de la Percepción y Radical", por Clemente Herrero. Todos ellos publicados en la Revista *Apuntes de Educación*, 35, 2-13. Del Grupo Anaya, dedicado a las Ciencias Sociales.
- <sup>7</sup> Los cuestionarios base se consiguen en organismos oficiales pertinentes. Instituto Nacional de estadística, Ayuntamiento, Delegaciones Respectives de Agricultura, Industria, Trabajo. También bajándose los de las páginas webs de estos organismos oficiales a través de Internet. Las publicaciones finales respectivas se pueden conseguir en los respectivos organismos oficiales. Descargárselos de las páginas webs de Internet, o por préstamo bibliotecario.
- <sup>8</sup> En esta actividad, siempre surge la "necesidad" de un espacio de tiempo para el debate pues el tema del empleo y desempleo les genera mucha incertidumbre al alumnado. Es decir, que la dinámica surge espontánea.
- <sup>9</sup> El "¿El sueño posible?" es una producción del Instituto de la Mujer de la adaptación en animación en vídeo de un cuento original de Tina Jorgenson. El vídeo transcurre con imágenes de dibujos animados que representan una familia nuclear a todo color, con ausencia de palabras articuladas, pero con sonidos significativos. Con toda certeza, a este vídeo se le puede aplicar el refrán de vale más una imagen que mil palabras.
- <sup>10</sup> La reseña bibliográfica que se propone (Escudero C.A. 1991, 1995, 2002) contiene información adicional complementaria sobre la evolución del mercado de trabajo, empleo y paro. La actividad laboral de las mujeres. La evolución del histórica de la empresarial en las mujeres.



# Práctica 8

## Análisis de situaciones escolares desde una perspectiva de igualdad y desarrollo saludable

M<sup>a</sup> Ángeles Jiménez López

Dpto. de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias  
Sociales y de las Ciencias Experimentales.

Universidad de Málaga







# Práctica 8

## Análisis de situaciones escolares desde una perspectiva de igualdad y desarrollo saludable

### 1. Introducción

Se presenta una práctica, que consiste en analizar las vivencias que los alumnos y alumnas de Magisterio tienen en los colegios durante el periodo de prácticas.

Se realiza siguiendo las pautas que se les da mediante un protocolo determinado. La actividad se completa con otras dos, un análisis de los materiales educativos (libros de texto, lecturas...) y un cuestionario. En esta ocasión los comentarios se refieren a la ficha de observación, no obstante, también se incluye en los anexos II y III la ficha para el análisis de los textos y materiales escolares y el citado cuestionario.

Se trata, pues de examinar en concreto las experiencias educativas de las niñas:

- Buscar situaciones en las que no se respetan sus derechos en igualdad con los niños, y proponer acciones para transformarlas.
- Buscar experiencias positivas, para mantenerlas y fomentarlas como modelo en futuras actuaciones, y
- Reflexionar sobre las aportaciones de la educación científica a la construcción de actitudes respetuosas en situaciones espontáneas vividas en la escuela.

En el tratamiento educativo de los temas transversales, los conflictos de conducta se hacen evidentes. Frecuentemente, lo que se hace y se vive pesa más desde el punto de vista educativo que lo que el profesorado dice, argumenta o explica en clase. Un ejemplo típico puede ser estar explicando las consecuencias negativas

para la salud del tabaquismo y fumar entre horas en la sala del profesorado a la vista de los alumnos y alumnas. Es por eso que esta actividad se muestra pertinente en la formación inicial del profesorado en prácticas.

Nos encontramos muchos casos en que esta dualidad es manifiesta y se detectan claras contradicciones o por el contrario situaciones donde se asumen y defienden estos valores.

El profesorado debe transmitir una educación en valores, creíble y fundamentada en una ciencia moderna y asumida por la sociedad. Para ello, es necesario que vivencien en las escuelas esta transversalidad y sean respetuosos con la igualdad real de niños y niñas, a los que han de educar en un ambiente ético y respetuoso con los conocimientos científicos actuales, y fundamentarlos en la igualdad de posibilidades educativas.

## 2. Objetivos de la propuesta

Los retos centrales en esta experiencia han sido:

- Conseguir que el alumnado de Magisterio sea consciente de que su papel como educador o educadora supone un modelo de actitudes y comportamientos y profundizar en los aspectos de salud y género durante situaciones reales de aprendizaje.
- Proyectar y diseñar un método de descripción y análisis de actitudes y valores, para investigar si se educa en igualdad a niños y niñas mediante un procedimiento de observación, descripción y análisis.
- Indagar en los aspectos educativos y éticos relativos a roles y actitudes relacionados con el género y las implicaciones de la enseñanza en la formación axiológica del alumnado.

### 3. Procedimiento

Para abordar estos objetivos se ha configurado un modo propio de proceder que se justifica desde las siguientes consideraciones previas:

- Esta práctica supone una reflexión sobre la propia actividad docente durante el periodo que permanecen en las aulas el alumnado de Magisterio.
- Versa sobre vivencias en las escuelas relativas a aspectos de educación para la igualdad de oportunidades de formación de niños y niñas.
- Se han considerado las diferentes contribuciones que la educación científica puede aportar a la construcción de actitudes respetuosas y saludables.

El método de observación está basado en la experiencia personal de cada alumno o alumna de Magisterio, elaborando las fichas que se les propone y posteriormente mejorándolas a partir de la reflexión personal y colectiva en los seminarios. Se trata de una propuesta para reflexionar y expresar a modo de informe sus reflexiones (Ruiz, 1996)

El método de recogida de datos elegido tiene varias finalidades (Sierra, 2001):

- Que sea una herramienta de aprendizaje idónea para la observación de la realidad escolar y ayude a estructurar una visión del aula participativa y útil.
- Que oriente al alumnado de manera que su paso por el Prácticum mejore la percepción de su papel como profesor o profesora y esto le proporcione nuevas orientaciones a su trabajo educativo.
- Que permita además, aprovechar la gran cantidad de experiencias y situaciones de aula, que se viven durante el prácticum y las analicen bajo esta perspectiva.

## 4. Presentación

Ficha de observación

1. Descripción de una situación de clase espontánea, diálogo en el aula, en el colegio...
2. Análisis de las opiniones más relevantes surgidas
3. Ideas que se podrían utilizar para transformar esa situación en un recurso educativo
4. Reflexiones sobre el papel:
  - ¿Cuáles han sido tus primeras impresiones?
  - ¿Qué habrías cambiado? ¿Por qué?
  - ¿Cuáles piensas que son los motivos de comportamiento de las personas implicadas?
5. Otros comentarios

Para facilitar la realización de estas fichas, se incluyen una serie de orientaciones que se debatieron en seminarios de pequeños grupos.

### 4.1. En el punto primero se indican algunas sugerencias que les pueden ayudar a seleccionar las situaciones, plantear algunas concretas y analizarlas en grupos

Se propone la descripción de un hecho que tenga relevancia, un diálogo, conflictos que surgen en el aula, expresiones de deseos del alumnado, anécdotas que resulten llamativas o que evoquen conceptos trabajados en relación con la igualdad y la atención educativa diferencial de las niñas frente a los niños.

### 4.2. En el punto segundo se trata de diferenciar las distintas actitudes del alumnado con relación al respeto a los derechos de las mujeres, abordando aquellas situaciones en las que aparecen dificultades para implantar de forma autónoma y responsable la igualdad frente a los niños

Asimismo, se analizan las intervenciones de las personas en los diferentes acontecimientos y los roles que desempeñan.

### 4.3. En el punto tercero se pregunta por criterios para poder canalizar dichos momentos en eventos educativos, para lo se identificaran aquellas motivaciones y valores que resultan atractivas al alumnado y que sirvan como referencia para que sus conductas se transformen en el sentido deseable

Así, en los seminarios se han analizado algunos de los valores que motivan al alumnado en general y se han encontrado los siguientes:

- Solidaridad
- Sentirse valorado o valorada al expresar ciertas opciones
- Obtener satisfacción por defender ideas
- Aprender algo interesante
- Obtener reconocimiento de otros u otras
- Obtener satisfacción por el deber cumplido
- Aplicar conocimientos científicos a situaciones concretas...
- Comprender nuevas cuestiones y profundizar en ellas
- Reconsiderar con los compañeros y compañeras algunas tendencias y estilos poco convenientes que se ponen de moda sin justificación científica o educativa.

### 4.4. En este punto se propone recrear la misma situación, siguiendo un razonamiento analítico con el objetivo de preparar nuevas estrategias de actuación

Se analizan las diferentes conductas y se profundiza en los paradigmas que las sostienen, lo cual aporta nuevas ideas para intervenir educativamente en las concepciones personales y proponer cambios de conducta, fruto de cambios conceptuales. También se abordan los conceptos científicos relacionados con los diferentes asuntos tratados.

Así mismo se pondrán actividades didácticas encaminadas a conseguir actitudes más solidarias y respetuosas con los valores indicados.

### 4.5. Este último punto se incluye para poder recoger cualquier sugerencia o aportación que el alumnado estime conveniente

## 5. Directrices de realización de las fichas

La realización de las fichas es compatible con cualquier otra actividad que se desempeñe en el aula, sin que pueda perjudicar la secuencia del aprendizaje escolar. Se planifica y considera como una actividad más de observación-intervención en las aulas.

Por otro lado, el anonimato y la confidencialidad de los datos se garantiza, puesto que estas situaciones discurren en colegios.

En cuanto a los alumnos y alumnas de Magisterio, las tareas propuestas, constituyen parte de la memoria que deben realizar durante el periodo de prácticas.

Así, para realizar esta actividad, es necesario que el alumnado comprenda cuál es su objetivo y se centre en analizar las situaciones durante el mayor tiempo posible.

El alumnado en sus informes de la actividad, comentan que:

- El esfuerzo que les supuso elaborar las fichas, consistió en una mayor atención a los sucesos de cada día en las aulas.
- La dificultad que les ha supuesto la descripción de las situaciones y la redacción de todos los puntos, les ayudó, por otra parte a mantener mayor compromiso personal en el análisis.
- Las reflexiones personales que requiere la realización de la ficha precisa tiempo para ordenar las ideas, redactarlas y secuenciarlas.
- Necesitan un esfuerzo de reflexión que manifiestan está relacionado directamente con la potencialidad formativa de esta tarea.
- Las fichas las consideran adecuadas y oportunas, y las preguntas las estiman suficientes.

## 6. Realización de las fichas

Una vez elaboradas las fichas, se eligen experiencias acerca de situaciones escolares que se pueden agrupar de la siguiente forma:

### 6.1. Un primer conjunto, donde se analizan situaciones en las que al alumnado en las clases se les separa por sexos para realizar algunas tareas o responsabilidades

- Casos de hacer dos filas, una de niños y otra de niñas, sin ningún motivo claro.
- Asignación de diferentes colores o material escolar, uniforme, según el sexo o de diferentes trabajos, juegos, lecturas, tareas, según el sexo.

### 6.2. Otro grupo de situaciones se refiere a diferencias de trato: en algunos casos ante un mismo hecho se resuelve con castigos para niñas y permisividad para niños, o se aprecian diferentes maneras de resolver conflictos, según los sexos, concediendo más valor a las actitudes masculinas

### 6.3. El tercer grupo de situaciones se refiere a las ocasiones en las que se establecen diferencias por sexos

- Diferencia de roles en la clase, en el uso del material escolar y de los libros de texto...
- Diferencias en el uso del lenguaje, hablar siempre en masculino incluyendo o excluyendo a las niñas sin especificar.

Con estas reflexiones, se busca que el alumnado matice, aclare y aporte ideas para mejorar futuras situaciones y convertir conductas usuales y negativas en ocasiones educativas.

Las puestas en común de los seminarios han sido interesantes, los debates han transcurrido de forma ordenada y cordial y han permitido llegar al consenso en las opiniones.

No han habido situaciones de conflicto entre los requerimientos de la investigación y el interés del alumnado de Magisterio o de las y los escolares,



pues, el análisis teórico se realiza una vez terminada la observación y redactados los informes, sin interferencias en sus planes de formación. En todos los pasos del proceso nos hemos decantado por no interferir nada en la secuencia programada por el Departamento.

## 7. Comentarios y resultados

En este trabajo se pretende informar sobre las situaciones que están ocurriendo a diario en las aulas, cuales son los aspectos concretos que se debaten entre alumnado y profesorado y donde aparecen conflictos y actitudes sexistas.

Se aprecia que las mismas situaciones se repiten con regularidad y aunque en casi todas puede parecer que tienen una simple comprensión científica o cultural y no tendrían que ser objeto de conflicto, estos aparecen continuamente y el profesorado, no consigue llegar a resultados educativos satisfactorios.

Entre las raíces de estos problemas que se han evidenciado en los seminarios están:

- Los roles sexistas siguen arraigados, siendo la causa de la mayoría de los problemas de respeto a la igualdad de las niñas.
- Los comportamientos poco respetuosos ante lo femenino aún prevalecen originando problemas de organización, cuidado y convivencia en las aulas.
- La promoción de la igualdad real no aparece suficientemente puesta en valor.
- Se sigue atendiendo y educando de diferente forma a los niños y a las niñas, favoreciendo unos roles y desfavoreciendo otros que en principio podrían ser asumidos o desempeñados de forma semejante por unos y otras, y atender solamente a diferencias individuales y características personales y no al sexo.
- No se suele prestar la suficiente atención a las actitudes del profesorado frente a los valores transversales. Se pone de manifiesto la importancia del papel que el profesorado tiene como modelo de conducta.
- El análisis de estas situaciones espontáneas, y su utilización como recurso didáctico ayudan a resaltar nuevas demandas educativas para llegar a la igualdad de género.

## 8. Algunas propuestas consecuentes con los comentarios anteriores

- Es necesario promover una educación que respete a las mujeres y que promueva una educación saludable.
- Es conveniente promocionar las actitudes que atiendan en igualdad de oportunidades a niños y niñas.
- Es urgente mejorar los recursos educativos y desarrollar materiales adaptados.
- Creemos imprescindible la implicación ética y personal del profesorado.
- Es importante evitar el desinterés por transmitir de forma positiva valores transversales cuyos fundamentos científicos están aceptados y asumidos socialmente.
- Por otra parte, un recurso que el alumnado estima muy adecuado, consiste en reproducir los aciertos del profesorado (sus tutores y tutoras) para superar deficiencias. Así como utilizar los enfoques didácticos que sugieren los mismos profesores y profesoras y prácticos para mejorar su acción educativa.

## 9. Referencias Bibliográficas

- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.

## Anexo I

### Ficha de observación

1. Descripción de una situación de clase espontánea, diálogo en el colegio...
2. Análisis de las opiniones más relevantes surgidas
3. Ideas que se podrían utilizar para transformar esta situación en un recurso educativo
4. Reflexiones sobre el papel:
  - ¿Por qué has seleccionado esta situación?
  - ¿Cuáles han sido mis primeras impresiones?
  - ¿Qué habría cambiado? ¿Por qué?
  - ¿Cuáles piensas que son los motivos de comportamiento de las personas implicadas?
5. Otros comentarios:

## Anexo II

### Ficha para el análisis de la igualdad de género en los materiales escolares

Libro, material escolar:

Título:

Autor/ Autora:

Editorial:

Año:

Descripción del material objeto de análisis elegido:

Explicar dónde y cómo se presenta:

Detalla dónde está inserto y cuál es el motivo que los autores o autoras han podido tener para incluirlo en el conjunto del material:

¿Qué piensas que transmite dentro del contexto en que aparece?

¿Qué valores, actitudes o conceptos puede aportar al alumnado, al margen de la finalidad primaria del autor o autora?

¿Qué aspectos científicos aparecen en dicho material, de forma implícita o explícita?

## Anexo III

### Cuestionario sobre valores y actitudes escolares relativas a la educación no sexista

1. ¿Cuáles son a tu entender, los **requisitos básicos**, y las características, que han de tener los materiales escolares (textos, lecturas, documentos...), para realizar una Educación adecuada SIN DIFERENCIAS DE GÉNERO
2. ¿En qué **requisitos científicos (razones, argumentos, motivos...)** piensas que debe basarse esta educación en las escuelas?
3. ¿Qué acciones educativas, por parte del profesorado, crees imprescindibles para formar **actitudes** respetuosas entre niños y niñas?
4. ¿Cuales son las principales **dificultades que encuentras** en las aulas, para formar en el alumnado actitudes de promoción de valores de igualdad?
5. Describe, según tu experiencia, el **modo en que se trabaja** en las aulas la igualdad de género.
6. En las aulas, tanto alumnos como alumnas, expresan a veces **actitudes y comportamientos positivos** encaminados a la promoción de igualdad. Intenta recordar algunos.
7. Expón las **razones científicas** en las que basan estas actitudes:
8. En ocasiones se detectan **dificultades** para conseguir actitudes aceptables entre el alumnado, explica algunas que hayas observado.





## Práctica 9

# Violencia contra la mujer. Realidad que no puede ser silenciada en el ámbito educativo

Estefanía L. Escudero Carmona

Maestra especialista en Educación Musical.  
Psicopedagoga. Experta en Género e Igualdad  
de Oportunidades.

C.E.I.P. Intelhorce (Málaga)





# Práctica 9

## Violencia contra la mujer. Realidad que no puede ser silenciada en el ámbito educativo

### 1. Introducción

*“Imaginaos un conjunto de personas sometidas regularmente a agresiones físicas, tortura, abusos verbales, mutilación e incluso asesinato, todo ello por haber nacido dentro de un grupo particular. Imaginaos además que sus sufrimientos se vean redoblados por la discriminación y humillación sistemática en el hogar y en el lugar de trabajo, en las aulas o en los tribunales de justicia. Pocas personas negarían que este grupo es objeto de graves violaciones de los derechos humanos. Este grupo existe. Sus miembros, mujeres y niñas, representan a la mitad de la humanidad. No obstante, muy pocas veces se reconoce la violencia ejercida contra ellas.”*

A pesar de las transformaciones políticas, sociales y económicas producidas en determinadas sociedades encaminadas a la erradicación de la violencia ejercida contra las mujeres, aún son muchas las que sufren diariamente abusos físicos y psicológicos en su casa, trabajo, escuela, calle... En España, el 26 de Noviembre de 2005 el Ministerio del Interior afirmó que desde que se inició el año, un total de 12.660 mujeres habían sufrido lesiones por los malos tratos inflingidos por sus cónyuges y 57 habían muerto a manos de sus parejas.

La violencia de género es un hecho que actualmente genera una relevante alarma social: podemos ver como, diariamente, los periódicos y telediarios visibilizan situaciones de maltrato, muchos debates agrupan especialistas que abordan esta realidad desde diferentes puntos de vista, incluso, algunas mujeres deciden denunciar públicamente sus amargas experiencias. Se trata

de un fenómeno social que no es nuevo pero, en la actualidad, se caracteriza por ser manifestado abiertamente produciéndose un rechazo general ante cualquier tipo de actuación que vulnere el derecho a la vida, derecho que tenemos todas y todos.

La violencia de género hunde sus raíces en el poder que, durante siglos, se le ha otorgado al hombre, adjudicando a la mujer un papel secundario en la sociedad. El proceso socializador, desde un enfoque androcéntrico, ha creado para la mujer un rol de dependencia y sumisión absoluta del que todavía somos herederas y herederos. Podríamos citar infinitos ejemplos de tal herencia, pero les invito a reflexionar sobre los contenidos que día a día transmitimos a nuestro alumnado. Efectivamente, el lenguaje en los libros de texto, las imágenes y los contenidos en algunas asignaturas son tratados cada vez con mayor conciencia y perspectiva de género, pero abramos por ejemplo un libro de historia: ¿Quiénes son “los” protagonistas?; ¿cuántos hombres aparecen?, ¿cuántas mujeres?; ¿qué papel tienen “ellos”?; ¿y ellas?. Seguramente concluyamos que la historia que aprendimos y la que seguimos transmitiendo fue escrita por y para el hombre, nuestra historia es androcéntrica y se ha encargado de invisibilizar a la mujer e infravalorar el papel esencial que ha ejercido y ejerce para la sociedad.

El texto que les presento a continuación evidencia las relaciones jerárquicas de género que han sido transmitidas generación tras generación imponiendo un modelo en el que “toda” mujer debía asegurar el bienestar del hombre y su familia, obviando sus necesidades y sus deseos como persona.

*“La vida de toda mujer, a pesar de cuanto ella quiera simular —o disimular— no es más que un eterno deseo de encontrar a quien someterse. La dependencia voluntaria, la ofrenda de todos los minutos, de todos los deseos y las ilusiones, es el estado más hermoso, porque es la absorción de todos los malos gérmenes —vanidad, egoísmo, frivolidades— por el amor” (2)*

El texto, relativamente reciente, data de 1944 y es significativa la manipulación que hace del concepto de amor con el único objetivo de dirigir y ejercer su poder sobre el sexo femenino. Se aprovecha de la necesidad que todas y todos tenemos de sentirnos amadas y amados, valoradas y valorados y basa el amor en la dependencia y sumisión de la mujer. Esta concepción del amor omite los principios fundamentales de libertad y respeto, se trata de un abuso más ejercido en el marco de una cultura patriarcal.

¿La situación actual ha cambiado? Tal vez la manipulación no sea tan evidente pero desgraciadamente existe y somos cómplices de ella con nuestras ac-

titudes, chistes, silencios y comentarios sexistas. El informe "La violencia de género entre las mujeres jóvenes" presentado el 30 de noviembre de 2005, encuentra un dato alarmante en un estudio realizado con 2600 jóvenes de Madrid: gran parte de los alumnos y alumnas con edades comprendidas entre 12 y 18 años, considera que si no hay celos en la pareja, es porque no hay amor; sorprendentemente, el 80% de las chicas cree que las quieren aunque las maltraten.

En las últimas décadas se han adoptado medidas encaminadas a erradicar esta desigualdad heredada. En España, las transformaciones políticas, económicas y sociales se han producido a un ritmo acelerado como respuesta a la demanda social pero, aunque son evidentes los avances, seguimos anclados en un modelo cultural masculino que impide hacer efectiva la igualdad entre los hombres y las mujeres. El I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación mantiene que "La violencia contra las mujeres pone de manifiesto que, tras los cambios formales, perviven las formas más crueles y arcaicas de dominación de los hombres sobre las mujeres".

## 2. Violencia contra las mujeres: Definición, tipos, impacto en la salud de las víctimas

Si buscamos en el diccionario la definición de violencia encontramos:

“1. Cualidad de violento[...]. 2. <<Fuerza>>. Utilización de fuerza en cualquier operación[...]. 3. Manera de proceder[...], en que se hace uso exclusivo o excesivo de la fuerza [...]. 4. [...] Situación de la persona que se siente violenta[...]. 5. (<<Cometer>>). Acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien. HACER VIOLENCIA A (SOBRE) alguien. <<Violentar>>. Forzarle de cualquier manera a hacer lo que no quiere hacer [...]” (Moliner, 1990).

Según esta definición, podríamos entender que la violencia se manifiesta en cualquier acto que involucre fuerza e imposición de los deseos de la persona agresora solapando los de la víctima y perpetuando una relación desigual de poder. La Asamblea General de Naciones Unidas, en 1993, aprobó la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres y en su artículo primero la define como:

*“[...] aquella basada en el sexo y dirigida contra la mujer porque es mujer o que le afecta en forma desproporcionada. Se incluyen actos que infligen daño o sufrimiento de índole física, mental o sexual, incluidas las amenazas de tales actos, la coerción o las privaciones arbitrarias de libertad, ya ocurran en la vida pública o en la privada”.*

En ese mismo año, la Conferencia Ministerial Europea del Consejo de Europa sobre la igualdad entre hombres y mujeres adoptó una definición más descriptiva englobando la violencia física, sexual y psicológica empleada por hombres contra mujeres jóvenes o adultas en la familia, en el lugar de trabajo o en la sociedad, los malos tratos físicos, la mutilación genital y sexual, el incesto, el acoso sexual, el abuso sexual, el tráfico de mujeres y la violación (Jiménez, 1999).

La violencia contra las mujeres se puede manifestar de muchas formas, algunas se producen cotidianamente sin que nos demos cuenta, otras son justificadas como costumbres sociales. Son muchas las clasificaciones sobre tipos de violencia de género las que podemos encontrar pero, como marco para luego intervenir desde la escuela, distinguiremos tres tipos: física, sexual y psicológica. Esta clasificación fue expuesta en la Convención Interamericana sobre la prevención, el castigo y la erradicación de la violencia contra las mujeres celebrada en el año 1994.

Podríamos definir la *violencia física* como el uso de la fuerza para intimidar, controlar o forzar a la mujer a hacer algo en contra de su voluntad y que atenta contra su integridad física, podría ser cualquier acto que produzca daño en el cuerpo, por ejemplo: bofetadas, golpes... La *violencia psicológica* se trataría de cualquier acción, comportamiento u omisión intencionado que produce sufrimiento y pretende ser una medida de control que amenaza la integridad o el desarrollo de la mujer. Serían actos dirigidos a destruir su autoestima y al aislamiento de las personas que las rodean, por ejemplo: humillaciones delante de otras personas, comentarios degradantes... La *violencia sexual* sería toda acción ejercida contra la mujer que conlleva el uso de la fuerza, la coerción, el chantaje, el soborno, la intimidación o la amenaza para realizar un acto sexual no deseado, por ejemplo, un beso forzado, tocamientos cuando la mujer no da su consentimiento...

Toda violencia puede generar graves problemas de salud en la víctima, la IX BECA DE INVESTIGACIÓN MÁLAGA MUJER con el trabajo titulado "Impacto de la violencia en la salud de la mujer" se presentó a finales del 2005 y muestra resultados aterradores. Algunos de ellos son:

- "[...] Se consolida el maltrato físico y el psicológico como el tipo de maltrato más habitual, prevaleciendo el maltrato psicológico como el más habitual por parte de los maltratadores aunque el maltrato físico es considerado por las mujeres como el más grave.
- [...] Los daños psicológicos son la consecuencia más habitual en las mujeres víctimas de malos tratos. Los síntomas de sufrimiento mental son seis veces más frecuentes en mujeres maltratadas que en las que no lo han sido (Stara y Flitcraft, 1991)
- En cuanto a las consecuencias físicas del maltrato se observa que el 24% de las mujeres presentan trastornos ginecológicos. Blanco (2002) señala que estos síntomas pueden ser variados tales como: menstruaciones irregulares o dolorosas, síndrome premenstrual, reparos o dificultades en el examen pélvico y dolores pélvicos.
- [...] La valoración personal que hacen de sí mismas no es alta. Blanco (2002) señala que entre las consecuencias del maltrato sobre la salud mental se encuentra el deterioro de la autoestima, así como cuestionarse y culparse ellas mismas de lo ocurrido.
- El 30% de las mujeres maltratadas que señalan mantener relaciones sexuales actualmente manifiestan tener problemas en las mismas. [...]

- [...] Un porcentaje elevado de mujeres reconoce haber pensado o intentado el suicidio en una o varias ocasiones. A este respecto Heise (1999) señala que a medio plazo los problemas de salud mental van desde la ansiedad hasta el desorden por estrés postraumático, el suicidio y el abuso de tabaco, alcohol y tranquilizantes."

Estos son sólo algunos de los resultados obtenidos en este estudio y evidencian un sufrimiento que debemos erradicar partiendo de la conciencia de que estas víctimas lo son sólo por el hecho de ser mujeres y haber nacido en una sociedad en la que se las considera propiedad, seres inferiores y objetos sexuales.



### 3. El Sistema Educativo, agente socializador importante para luchar contra la violencia

La realidad en la que estamos inmersos demanda encarecidamente recursos y actuaciones que eliminen las desigualdades existentes por razón de sexo, desigualdades que sitúan a la mujer en lugares inferiores y que sirven como base y refuerzo de los abusos que sufrimos desde los distintos ámbitos de la sociedad.

La educación se convierte en uno de los recursos más poderosos para eliminar esta discriminación pues la transmisión de estereotipos sexistas es obvia desde que nacemos. En Estados Unidos se realizó una investigación en hospitales maternos que pretendía analizar las reacciones de familiares y amigos o amigas que visitaban a bebés recién nacidos. A un número determinado se les vistió indistintamente de azul y rosa independientemente de su sexo y los resultados fueron increíbles, las reacciones de los visitantes se diferenciaban ante bebés vestidos de color rosa y bebés vestidos de color azul: a las supuestas niñas se les hablaba con dulzura y cariño, se les acurrucaba y las palabras empleadas poseían un alto contenido afectivo-sentimental; con los supuestos niños los susurros se sustituían por zarandeos, se elevaba la intensidad de la voz y los contenidos de los mensajes se centraban en su fortaleza, su papel como "machos"; muy pocos comentarios hacían referencia a los sentimientos.

Desde muy pequeños y pequeñas, nos bombardean con programas, dibujos, películas, series, cuentos o juegos cargados de modelos estereotipados que vamos asimilando y repitiendo casi sin darnos cuenta. De este modo, empezamos a asumir papeles diferentes según el sexo e interiorizamos, como si de algo natural se tratase, competencias sociales que nos permiten ser aceptados y aceptadas en una sociedad minada por el patriarcado.

A pesar de las actuaciones y cambios políticos, económicos y sociales, la lacra aún pervive en cada momento de nuestra vida y los esfuerzos por conseguir la igualdad entre hombres y mujeres parecen insuficientes. Cada 18 segundos una mujer es víctima de maltrato. En 1994, en Canadá se denunciaron 267.000 violaciones a mujeres de 15 años y en Zimbabwe 101.000. En Estados Unidos, cada cinco minutos se produce la violación de una mujer. En el 2001 fueron asesinadas en España 42 mujeres a mano de sus parejas y en el 2002

se recibieron en Andalucía 6.587 denuncias de mujeres por malos tratos físicos y psíquicos. (PNUD, 2002)

Se trata de una realidad alarmante pero sorprendentemente desconocida para muchas y muchos, no se trata de conocer casos, números, noticias, se trata de sensibilizarnos ante ellos y tomar conciencia del papel que como madres y padres, docentes o personas ciudadanas tenemos. El proceso para eliminar esta realidad es complejo y requiere la formación y sensibilización de toda la población desde edades tempranas. Como venimos insistiendo, la educación se trata del recurso más apropiado que tenemos para luchar contra la violencia en todas sus formas. Los centros educativos se convierten, por tanto, en uno de los agentes socializadores más importantes pudiendo transmitir el conocimiento, respeto de los derechos humanos y el rechazo total ante cualquier tipo de discriminación. El sistema educativo no debe seguir siendo cómplice silenciando hechos concretos de violencia sexista, culpando a los medios, la familia, el entorno... debemos asumir nuestra responsabilidad como profesionales de la educación, como personas y colaborar con los demás agentes, aportando recursos a nuestros alumnos y alumnas para la prevención de cualquier tipo de violencia.

Se han realizado acciones desde el ámbito legal en las que podemos apoyarnos y debemos llevar a la práctica, sus objetivos son: la protección de las víctimas, la prevención y erradicación de la violencia de género. Citamos algunas de las medidas en vigor:

- Plan de Actuación del Gobierno Andaluz para avanzar en la erradicación de la Violencia de Género (1998/1999)
- Plan de Acción del Gobierno Andaluz contra la Violencia de las Mujeres (2001/2004)
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (LOIGVG)
- I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación (2005)

El artículo 4 de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género hace referencia a que *"El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia"*. Se garantizará desde la Educación Infantil hasta la Educación Universitaria, con especial atención a la formación del profesorado, el apren-

dizaje en la resolución pacífica de conflictos y el fomento del respeto a la dignidad de la persona y a la igualdad entre hombres y mujeres (LOIGVG)

El reto de las sociedades modernas consiste en educar a las personas íntegramente por y para la democracia, cultivando las capacidades cognitivas, emocionales y éticas.

*“Por ello, la escuela debe crear las condiciones necesarias para que el sistema educativo potencie los aprendizajes para la vida afectiva e integre los saberes de la vida doméstica y el cuidado de las personas como saberes básicos para la vida en todos los chicos y las chicas”*(I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación, 2005).

Para promover el desarrollo íntegro del individuo y facilitar la construcción de una sociedad más justa y solidaria, debemos dedicar parte de nuestro tiempo en los centros educativos a trabajar los temas transversales de educación en valores vigentes en la legislación. El trabajo deberá ser abordado adaptándose a la edad del alumnado, los recursos humanos y materiales con los que cuente el centro, así como las experiencias llevadas a cabo sobre violencia contra las mujeres.

Las prácticas educativas que pretenden sensibilizar al alumnado con temas tan relevantes y profundos como el que nos ocupa, serán positivas y enriquecedoras para el o la docente que se aventure. Cada práctica le permitirá conocerse un poco más, refrescará conocimientos relacionados con el tema, descubrirá el amplio abanico de recursos educativos existentes que utilizará o adaptará en función de sus necesidades, se enriquecerá de las experiencias de otros compañeros y compañeras, será consciente de que no está solo y que muchas personas ya caminan rumbo a una enseñanza que en la práctica dé cabida a la educación en valores. Cuanto más interesados e interesadas estemos, más posibilidades tendremos de conocer la realidad que vivimos, esta toma de conciencia incrementará nuestra capacidad para detectar situaciones que se presten a reflexión y nos permitan transmitir valores que estimulen actitudes para crear una sociedad más justa e igualitaria.

## 4. Realización de la Práctica: “No queremos ser cómplices, queremos ser conscientes de la realidad”

La práctica que presentamos pretende sensibilizar al alumnado sobre la existencia, importancia y magnitud de la violencia contra las mujeres, detectar ideas previas y los mitos que la perpetúan. Debe servir de base para prácticas posteriores en las que se trabajen contenidos más complejos como: los tipos de violencias que existen, cómo afectan a la salud de las mujeres y a la sociedad en general, actos de violencia contra mujeres y niñas justificados como tradiciones culturales, recursos para detectar cualquier tipo de violencia en el entorno cotidiano y estrategias para abordar este conflicto.

La práctica se realizó en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Intelhorce (Málaga) con alumnos y alumnas de tercer ciclo que participan en el Programa de Acompañamiento Escolar.

Para trabajar en esta fase de toma de conciencia, se considera de vital importancia un trabajo previo y complejo de cohesión de grupo y desarrollo de habilidades sociales a través de juegos cooperativos, debates sobre los sentimientos que experimentan en su vida (qué sienten, cuándo y por qué), actividades en las que interpretan papeles diferentes en situaciones dadas para trabajar la empatía y estrategias para la resolución de conflictos. En definitiva, se trata de fomentar la escucha y el respeto hacia los compañeros y compañeras proporcionando una base para el desarrollo de la autoestima y capacidades para abordar un tema tan complejo y trascendente como el que nos ocupa.

La metodología utilizada pretende ser activa y participativa en la que el alumnado se convierta en protagonista de su propio aprendizaje a partir de sus experiencias, prejuicios y conocimientos. La reflexión y comunicación personal y colectiva serán herramientas claves para trabajar. La práctica consta de seis actividades que pueden ser desarrolladas en seis sesiones de 45 minutos aproximadamente.

- La **primera actividad**, pretende llamar su atención sorprendiéndoles con una imagen recortada de un artículo de prensa. En esa imagen, difusa y ficticia, se manifiesta una situación clara de violencia en la que un joven agrede físicamente a una mujer (ver anexo: Ilustración 1) La actividad comienza con una breve introducción en la que se les indica que trabajarán un hecho importantísimo, tan importante que afecta al mundo entero

y que se produce cada día, cada hora, cada minuto, cada 18 segundos. Se les deja claro que se trata de un hecho muy grave que no puede ser consentido y que viola los derechos fundamentales que tenemos todos los seres humanos. Tras la breve introducción, se les advierte que las actividades que realizarán requerirán momentos de silencio, reflexión y comunicación. Se les enseña la foto, la observan en silencio y se les pide que describan lo que ven, además deben expresar qué sienten cuando la miran. “Maltrato”; “rabia”; “miedo”; “pena”; “coraje”; “seño, no tengo palabras”, fueron algunas de sus respuestas.

- La **segunda actividad** es una “lluvia de ideas”, se les pide que, respetando un turno, digan aquellas palabras que asocian con el maltrato o violencia contra las mujeres, éstas se copiarán en la pizarra y finalmente serán leídas por el grupo en voz alta. Planteada la actividad al alumnado con el que se llevó a cabo la práctica, durante unos minutos fue protagonista el silencio, no se les ocurría nada y las primeras aportaciones de los alumnos y alumnas surgieron de la reflexión en voz alta: “El maltrato es que se pega a las mujeres”; “no aguantar los malos tratos”; “la ley debe actuar”. A partir de estas expresiones, fueron muchas las palabras que completaron la lluvia de ideas: “maltrato, violencia, pelea, aprovechamiento, asesinato, injusticia, desigualdad, explotación, dolor, susto, sudor, sufrimiento, pegar, miedo, denunciar, atropellamiento, tristeza, violación, silencio”. (Ver anexo: Ilustración 2)
- Para la **tercera actividad**, se les entrega dos folios: uno, contiene la imagen observada en la primera actividad (anexo: Ilustración 1) y el otro, preguntas sobre la misma que deben contestar por escrito. Algunas de las cuestiones realizadas fueron:
  1. ¿Qué observas en esta imagen?
  2. ¿Por qué puede estar sucediendo este acto violento?
  3. ¿Qué crees que se da con más frecuencia, la violencia contra las mujeres o contra los hombres? ¿Por qué?
  4. ¿Qué sientes cuando ves esta imagen?

Se les aconseja que dediquen unos minutos a observar de nuevo la imagen y recuerden las reflexiones en voz alta que han compartido en la primera y segunda actividad. Posteriormente leerán y contestarán a las preguntas pensando sus respuestas con tranquilidad y expresando todo lo que consideren oportuno.

En la primera pregunta “¿Qué observas en esta imagen?” todos los alumnos y alumnas percibieron un acto violento cuya víctima era una mujer, una alumna indicó explícitamente que se trataba de personas jóvenes. Algunas de las respuestas a esta primera cuestión fueron: “Mucha violencia”, “Un hombre pegándole a una mujer”, “Una violencia de un muchacho que le pega a una mujer porque está borracho”, “Una violencia contra las mujeres y el hombre le pega y la mujer está asustada”, “Un hombre que pega a su novia”, “Esto es un hombre que le está pegando a una mujer y además son jóvenes”. Debemos estar muy pendientes para detectar ideas, mitos, conductas, silencios... que deban ser trabajados más profundamente en futuras actividades. El detalle característico de la juventud de la pareja podría ser muy interesante como punto de partida para posteriores reflexiones en las que se trabaje la prevención, detección de violencia de género en adolescentes, así como la protección de las víctimas.

En la segunda cuestión “¿Por qué puede estar sucediendo este acto violento?” el 99% del alumnado, sorprendentemente, coincidió en que la causa de la violencia contra la mujer era debida al alcohol, las drogas, enfado y frustración del hombre. Algunas de las respuestas fueron: “Ha tomado alcohol y drogas”, “Porque está borracho y enfadado”, “Porque ha tomado alcohol y drogas y le ha pegado a la mujer”, “Porque el hombre está borracho, drogado y emporrado. Paga su problema con su novia”, “Está tomando drogas y alcohol porque está enfadado y después lo paga con las mujeres”, “Porque el marido está drogado, alcoholizado, fumado. Ha tenido una pelea y ha perdido y la ha pagado con ella...”. Estas creencias que existen en nuestra sociedad siguen justificando la violencia contra las mujeres como un hecho aislado, se trata de un mito que debe ser reflexionado con el alumnado con el objetivo de deconstruirlo. Las respuestas sobre la causa del maltrato me parecieron alarmantes y preocupantes por ser compartida prácticamente por la mayoría. No podemos dejar pasar oportunidades como ésta, por ello las actividades programadas dejaron espacio a una nueva en la que se trabajaron algunos mitos identificados con la violencia contra las mujeres.

Respecto a la tercera pregunta, coincidieron en que la violencia contra las mujeres se da con más frecuencia porque “las mujeres son más inofensivas, menos fuertes y tienen menos carácter”, “porque se creen que se acobarda y por eso le pega a la mujer”, “porque el hombre tiene más carácter y

la mujer menos"; "son más inofensivas las mujeres"; "porque creen que son cobardes"; "porque las mujeres tenemos menos carácter y somos más débiles". Es evidente que estas respuestas manifiestan algunos de los estereotipos sexistas asimilados culturalmente en nuestra sociedad, el sexo femenino sigue siendo concebido por este grupo como el sexo débil y consideran al agresor violento por naturaleza. No podemos olvidar que las conductas violentas son aprendidas y que la mayoría de los hombres que agreden a sus parejas no manifiestan esa violencia con otras personas. Por otro lado, la mujer maltratada no es biológicamente más débil e inofensiva, no denuncia o abandona a su pareja por dependencia económica o emocional, porque siente miedo y teme que el abuso se incremente, porque ha interiorizado que la violencia es algo natural y que una "buena mujer" debe estar siempre junto a su pareja.

En la cuarta y última cuestión, "¿Qué sientes cuando ves esta imagen?"; algunas de sus respuestas fueron: "lástima"; "mal porque le pega injustamente"; "violencia"; "me siento muy mal, siento un cosquilleo en el estómago"; "me siento muy triste y mal"; "me siento mal porque me siento mal al verlo"; "me siento muy mal y yo creo que todas las mujeres que pasan esto deben denunciar y ¡decir no!". Es importante que el alumnado exprese sus emociones y sea capaz de manifestar con palabras lo que siente. Si aprende a comunicarse utilizando el lenguaje de los sentimientos, desarrollará la capacidad de empatizar con los demás y será mucho más sencillo que cuestione los conocimientos, valores, actitudes,... que perpetúan la situación de abusos de muchas mujeres en el mundo.

- En la **cuarta actividad**, se pretende deconstruir algunas creencias y mitos que justifican la violencia de género reflexionando sobre la realidad del problema. Se les explica que van a escuchar expresiones y que deben decir si les parecen ciertas o falsas. Todas las expresiones son mitos sobre el maltrato y por tanto falsos pero la mayoría de los alumnos y alumnas las consideraron verdaderas por lo que fue necesario dar las respuestas correctas evidenciando la realidad. Las expresiones se extrajeron de "Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género" (página 24-26). Los mitos seleccionados fueron: "Si ha ocurrido una vez, no ocurrirá más"; "Los hombres que asaltan o abusan de sus parejas son violentos por naturaleza"; "La violencia contra las mujeres la causa el alcohol"; "El hombre estaba deprimido, estresado, su mujer embara-

zada, estaba borracho, enfermo, abusado en su niñez, etc.” “Si hubiera sido tan violento, ella lo habría denunciado”.

- La **quinta actividad**, consiste en la búsqueda de artículos de prensa que traten la violencia contra las mujeres. Se reparten periódicos al alumnado y se les pide que busquen, lean y recorten noticias que luego deberán pegar en un mural. Antes de la realización de la actividad se les debe explicar que el tema que están trabajando crea alarma social y por ello todos los medios de comunicación pretenden denunciar estos hechos. El objetivo perseguido es que tomen conciencia de que se trata de un hecho que sucede en todo el mundo, que la violencia adopta diversas formas y que son muchas las personas que como ellos y ellas empiezan a conocer la realidad y desean eliminar todo acto que vulnere los Derechos Humanos. (Ver anexo: Ilustración 6)
- En la **sexta actividad**, se pretende valorar los distintos papeles que ejerce la mujer, haciendo hincapié en la importancia y valor que ésta tiene para la sociedad. Para ello se les propone que reflexionen sobre las labores de las mujeres que conocen valorando el trabajo fuera y dentro del hogar y ensalzando, entre otros, su papel como cuidadoras y mediadoras en la mayoría de los casos. La conclusión de la reflexión realizada podrá ser plasmada en un mural. En el de nuestro grupo se puede leer: “¿Imaginas una sociedad sin mujeres? IMPOSIBLE. Sin mujer no existiría: sociedad, hombre, familia, pareja, educación. Sin mujer no habría VIDA” (Ver anexo: Ilustración 7)

No podría finalizar este apartado sin compartir la experiencia que experimentamos tras el trabajo de toma de conciencia, los seis murales que elaboraron los alumnos y alumnas a partir de las actividades comentadas, fueron expuestos en un espacio común el 25 de Noviembre de 2005 con motivo del Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. La participación de todos los docentes del C.E.I.P. Intelhorce fue muy significativa demostrando su profesionalidad como educadores y educadoras sensibilizadas con la existencia, importancia y magnitud de la violencia contra las mujeres en el mundo. Esta experiencia fue percibida por el grupo como positiva, no estaban solos, todos sus compañeros y compañeras compartían la indignación y tristeza por el fenómeno del maltrato. En gran medida pusieron su granito de arena para la construcción de una nueva realidad en la que la igualdad entre hombres y mujeres no sea sólo un sueño.



## 5. Bibliografía Referenciada

- Bermejo, M., Carrasco, C., Núñez, B., Peralta, E. Y Robles A. (2005). *Revista Coeducación: Coeducar, una alternativa a la violencia sexista*. Coeditan: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (Instituto Andaluz de la Mujer) y Junta de Andalucía. Sevilla.
- Barragán, F. (2001). *Violencia de género y currículo: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Madrid: Aljibe.
- Brunch, C. (1995). *La intolerable violencia contra las mujeres y las niñas: Campaña de Naciones Unidas por los derechos Humanos de las mujeres*. NN.UU. Ginebra.
- Carmona, A. (2004). *Rosas y Espinas: Álbum de las españolas del siglo XX*. Ed. Planeta. Barcelona.
- Cinta, R. Y Cubillo, A.P. (2004). *Género y desarrollo local: Material didáctico para agentes de igualdad y personal técnico de desarrollo local*. Ed. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Consejería De Educación. Junta De Andalucía (2005). *Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Ed. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Corsi, J. Y Peyru, G. (2003). *Violencias sociales*. Barcelona: Areal.
- Cuberos, I., Domínguez, J.M., García, C. Y García, P. (2005). *Impacto de la violencia en la salud de la mujer*. IX Beca de Investigación Málaga Mujer. Ayuntamiento de Málaga. Área de Igualdad de Oportunidades. En prensa EL PAÍS, 1 de diciembre de 2005.
- García, A. (). Bases psicosociales del sexismo y la violencia de género: Una perspectiva histórica. Asociación de hombres por la Igualdad de Género. [www.ahige.org](http://www.ahige.org).
- Gorrotxategi, M., De Haro, I.M. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la Violencia de Género: Educación Secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Instituto Andaluz De La Mujer. (1999) *Violencia contra las mujeres*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

- Instituto Andaluz De La Mujer (2001/2004). *Plan de Acción del Gobierno Andaluz contra la Violencia hacia las Mujeres*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Instituto Andaluz De La Mujer (2002). Los derechos humanos de las mujeres: itinerario de una historia. *Revista coeducación*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Jiménez, P. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la Violencia de Género: Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Moliner, M. (1990). *Diccionario de usos del Español*. Madrid: Gredos.
- PNUD. (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano 2000: Derechos humanos y desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Venegas, P., Pulido, M. Y Escudero, M. (2003). *Un mundo por compartir: Guía didáctica de Educación para el Desarrollo desde una perspectiva de Género*. Granada: Aspa.
- Urruzola, M.J.: *Guía para chicas 2: Cómo prevenir y defenderte de agresiones*. Bilbao. Coeditan: Consejería de la Presidencia, Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía y Maite Canal Editora.

## Anexo



Ilustración 1: Imagen extraída del periódico SUR, concretamente del artículo titulado “El maltrato precoz” que fue publicado el 6 de Noviembre de 2005. La imagen fue utilizada en la primera actividad con el objetivo de fomentar la reflexión e introducir el tema a partir de sus conocimientos.

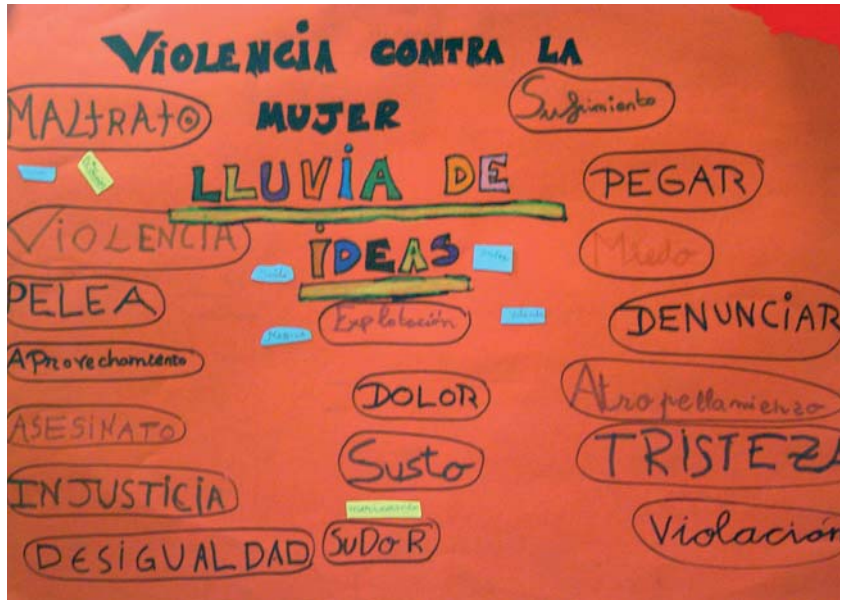


Ilustración 2: Mural elaborado por el alumnado que muestra una lluvia de ideas sobre la violencia contra la mujer. Se puede leer: maltrato, violencia, pelea, aprovechamiento, asesinato, injusticia, desigualdad, explotación, dolor, susto, sudor, sufrimiento, pegar, miedo, denunciar, atropellamiento, tristeza, violación.

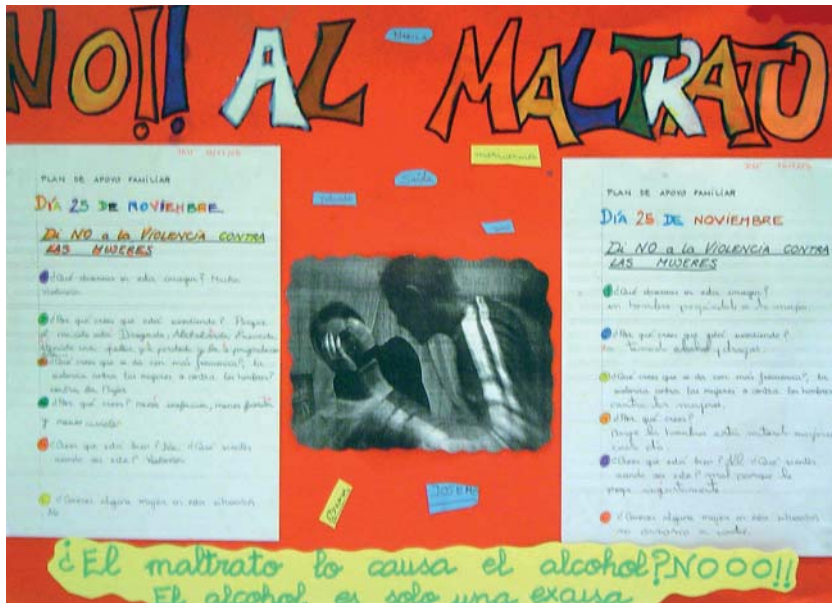


Ilustración 3: Mural elaborado por el alumnado con el título "No!! Al maltrato". En la parte inferior se desmitifica uno de los mitos trabajados en las actividades: "¿El maltrato lo causa el alcohol? NOOOO!! El alcohol es solo una excusa".



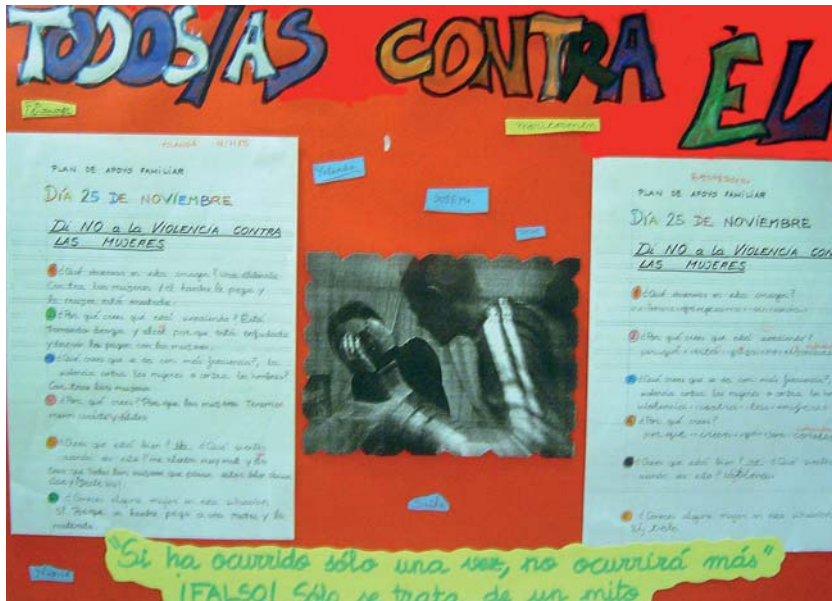


Ilustración 5: Mural elaborado por el alumnado con el título “Todos y Todas contra Él”. En la parte inferior se desmitifica otro de los mitos trabajados en las actividades: “Si ha ocurrido sólo una vez, no ocurrirá más. ¡FALSO!. Sólo se trata de un mito”.



Ilustración 6: Mural en el que el alumnado seleccionó y pegó algunas de las noticias que habían buscado y recortado sobre violencia contra las mujeres.





Ilustración 7: Mural elaborado por el alumnado sobre la importancia que tiene la mujer en la sociedad. Se puede leer lo siguiente: "¿Imaginas una sociedad sin mujeres? IMPOSIBLE. Sin mujer no existiría: sociedad, hombre, familia, pareja, educación. Sin mujer no habría VIDA".



Ilustración 8: Los murales fueron expuestos en un espacio común el 25 de Noviembre de 2005 con motivo del Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. La participación de todo el personal docente del C.E.I.P. Intelhorce fue significativa demostrando su profesionalidad como educadores y educadoras y personas sensibilizadas con la existencia, importancia y magnitud de la violencia contra las mujeres en el mundo.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Extraído del libro “La intolerable violencia contra las mujeres y las niñas: Campaña de Naciones Unidas por los Derechos Humanos de las mujeres” de Charlotte Brunch.
- <sup>2</sup> Texto de Medina, revista de la Sección Femenina, 13 de agosto de 1944. Extraído del libro “Rosas y Espinas: Álbum de las españolas del siglo XX”.
- <sup>3</sup> Estos datos han sido extraídos del artículo publicado el 1 de diciembre de 2005 en el periódico EL PAÍS.
- <sup>4</sup> El Programa de Acompañamiento Escolar está dedicado al alumnado de 5º y 6º curso de Primaria (Tercer Ciclo), el objetivo que pretende es potenciar el rendimiento escolar de alumnos y alumnas de compensación educativa con dificultades escolares, favoreciendo fundamentalmente la adquisición de conocimientos y destrezas de las áreas instrumentales aunque sin olvidar los aspectos relativos a la integración social y de ámbito familiar del alumnado.