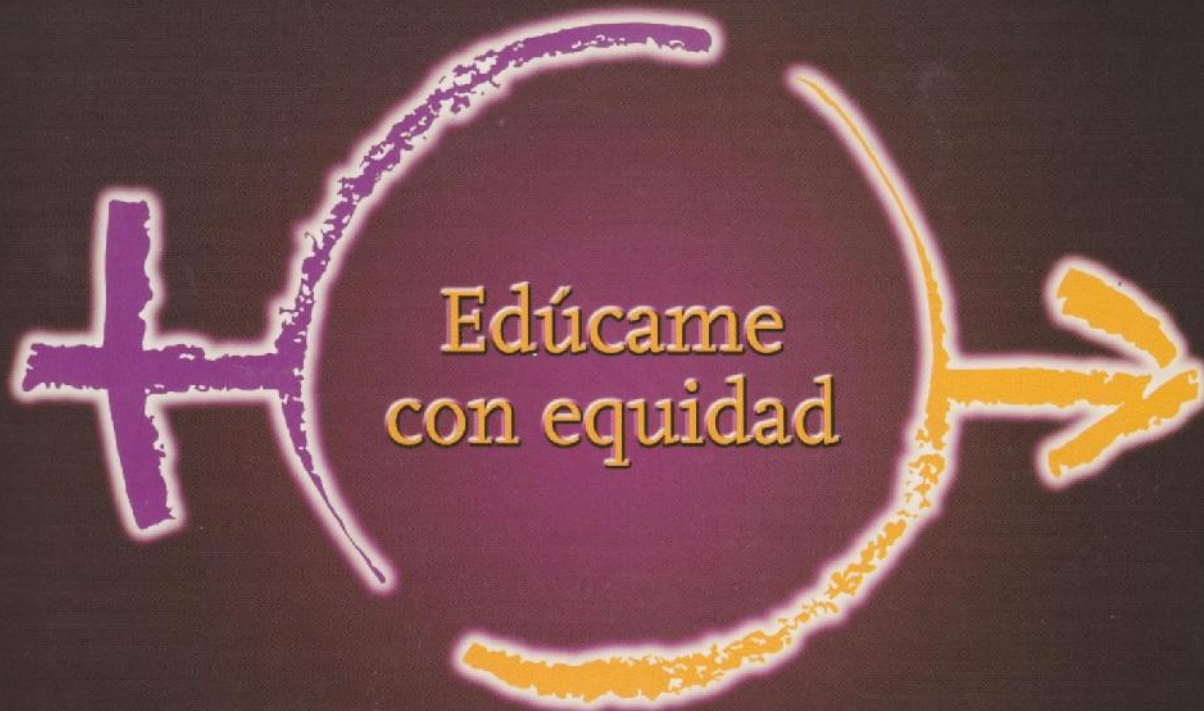




Un modelo de Educación No Sexista en El Salvador



Las Dignas

Edúcame
con equidad

Un modelo de Educación No Sexista en El Salvador



LAS DIGNAS

Edúcame con equidad
"Un modelo de Educación No Sexista
en El Salvador"

Programa de Educación No Sexista
Las Dignas

Autora:
Llum Pellicer Francés

Apoyo temático:
Blanca Aragón
Sonia Baires
Patricia Iraheta
Ana Murcia
Violeta Muñoz
Amparo Tomé
Roser Vila

Primera Edición:
Noviembre de 2002

Con la colaboración especial
del Instituto de Educación
del Ayuntamiento de Barcelona, España

Auspiciado por :
Pan para el Mundo
Mugarik Gabe/Gobierno Vasco
Unión Europea/Christian Aid
Novib
Christian World Service

Diseño y Diagramación:
Equipo Maíz

Impreso en El Salvador :
Algier's Impresores

Asociación de Mujeres
por La Dignidad y la Vida,
Las Dignas
Colonia Ciudad Satélite
Polígono S, Avenida Bernal, No 16-A
San Salvador, El Salvador
Tels. 284-9550 • Fax 284-9551
E-mail: dignas.educacion@integra.com.sv
Página Web: www.lasdignas.org.sv

370.193 45

P391e Pellicer Francés, Llum

Edúcame con equidad : un modelo de educación no sexista en El
slv Salvador / Llum Pellicer Francés. -- 1a. ed. -- San Salvador, El
Salv. : LAS DIGNAS, 2002.
158 p. : fot., tablas ; 29 cm.

ISBN 99923-814-2-6

1. Educación. 2. Educación no sexista. 3. Educación y
participación de mujeres. I. Título.

BINA/jmh



ÍNDICE

• Presentación	6
• Prólogo	7
• Introducción: Del sexismo en la educación a la educación para la equidad	11
1. Sexismo y educación	11
2. Educación y género: enfoques desde el feminismo	13
3. Enfoque de género, igualdad de oportunidades, educación no sexista.	15

I PARTE

Fundamentación teórica para la creación del Modelo de Educación No Sexista	19
1. La Educación no sexista como alternativa: enfoque para superar las desigualdades de género	20
1.1. El género como principio transversal en la educación	20
1.2. El impulso de medidas de acción positiva	21
1.3. Nuevos modelos de persona	22
2. Contexto internacional-nacional: marco legal que fundamenta la necesidad de una educación no sexista	24
2.1. Contexto internacional	24
2.2. Contexto nacional	25
3. El Modelo de educación no sexista: una iniciativa innovadora. Conceptualización y características	28
3.1. ¿Qué se entiende por "Modelo"?	28
3.2. ¿Una nueva asignatura?	29
3.3. Principales características del Modelo:	29
• El Modelo es un proceso integral, creativo y transformador	29
• El Modelo recupera el rol femenino para educar a ambos sexos	30
• El Modelo mejora la calidad pedagógica de la institución	31
• El Modelo plantea educar la sexualidad, la afectividad y la valoración positiva del cuerpo, como facetas esenciales en el desarrollo integral de las personas	31
3.4. Recursos para el desarrollo del Modelo	33
4. Pasos fundamentales para el desarrollo del Modelo: Etapas de implementación	34
4.1. Algunas consideraciones previas:	34
• La falta de tiempo para reunirse... ¿qué hacer con ese "eterno" problema?	34
• ¿Cambiar, para qué? Los entusiasmos versus las resistencias hacia el cambio	35

4.2. Etapas de implementación	38
• Proceso de sensibilización y formación del personal docente	39
• Creación del Equipo Promotor o Referente de Género	41
• Diagnóstico sobre sexismo en el espacio educativo	43
• Implementación de acciones y medidas no sexistas	51
• Proceso de planificación del Proyecto Educativo Institucional —PEI— con enfoque de género	58
5. Seguimiento y evaluación del Modelo	62
II PARTE	
Experiencias innovadoras y vanguardistas en El Salvador	65
1. Introducción	66
2. Educando con equidad: la Escuela Bautista Emmanuel	68
2.1 Breve reseña de la Escuela	68
2.2 Antecedentes de la experiencia	69
3. Desarrollo del Modelo:	70
3.1 Propuesta inicial del Plan de Trabajo	70
3.2 Proceso de sensibilización del personal docente	71
3.3 Conformación del Equipo Promotor y Desarrollo del Diagnóstico	73
3.3.1. El Equipo Promotor	73
3.3.2. Desarrollo del diagnóstico	75
3.4 Implementación de estrategias y acciones para el cambio	85
3.4.1 Espacios de intervención directa post-diagnóstico	87
3.4.2 Nueva estructura organizativa	88
3.4.3 Proceso de formación en educación afectivo-sexual	92
3.4.4 Rincones de juego-aprendizaje "no sexistas" en parvularia	94
3.4.5 Planificación didáctica con enfoque de género	95
3.5 Proceso de planificación del PEI con enfoque de género	96
4. Logros y limitaciones	98
5. Una nueva experiencia de educación no sexista: El Instituto Nacional José Simeón Cañas de Zacatecoluca	106
• Conclusiones	110
• Anexos	113
• Glosario	154
• Bibliografía consultada y recomendada	156

"Educar es sobre todo aprender a relacionarse con y entre las personas y con el mundo. Y las relaciones educativas están igualmente teñidas de todas y cada una de las manifestaciones sexistas"

Amparo Tomé



MUJERES POR LA DIGNIDAD Y LA
CENTRO DE DOCUMENTACION
EL SALVADOR
VIDA

Presentación

- Creación y formación del personal docente
- Creación del Equipo Promotor o Referente de Género
- Diagnóstico sobre sexismo en el espacio educativo
- Implementación de acciones y medidas no sexistas
- Proceso de planificación del Proyecto Educativo Institucional —PEI— con enfoque de género

3. Seguimiento y evaluación del Modelo

Hace doce años Las Dignas nos comprometimos a transformar la condición de subordinación de las mujeres salvadoreñas. Siendo la educación uno de los principales pilares que la reproduce, hemos abordado esta problemática desde 1996 a través de diversas estrategias: alfabetizando y formando alfabetizadoras, analizando el enfoque sexista de la educación, formulando y desarrollando un modelo de educación no sexista desde la práctica con una experiencia piloto.

Durante los últimos cuatro años hemos confirmado que, a pesar que se han dado pasos con el proceso de reforma educativa, sigue siendo muy tímida la política educativa en su compromiso para contribuir a la equidad entre hombres y mujeres; para ello se necesita reconocer e incorporar nuevos enfoques educativos.

Confirmamos con nuestra experiencia que el sexismo es una limitante para cualquier política de desarrollo social. Que el enfoque y prácticas educativas sexistas siguen siendo un impedimento para formar personas con nuevos valores. Que es posible formar personas que respeten las diferencias, que sean responsables de sus cuerpos y puedan insertarse con principios de equidad en el ámbito público. Que es posible hacer de la educación un proceso útil para la vida y la convivencia social armónica y equitativa.

Es en este contexto que el modelo de educación no sexista constituye una propuesta desde una perspectiva de transformación que nos compromete a Las Dignas con la sociedad y principalmente con las

mujeres. Con ésta queremos decir a la sociedad salvadoreña y a las instituciones públicas que sí se pueden construir procesos educativos que tomen en cuenta el contenido sexista de la educación.

Nuestra propuesta es viable ya que se enmarca dentro de la aceptación, reconocimiento y compromiso que el Estado salvadoreño y sus representantes gubernamentales han adquirido a nivel internacional en la IV Conferencia Mundial de la Mujer (1995) y la Conferencia Mundial de Educación para Todos y Todas (1990). Creemos que es posible insertarla en el sistema educativo pues si bien se necesitan recursos básicos para implementarla, sobre todo se necesita voluntad política y compromiso real con la democracia.

Estamos seguras que la propuesta sistematizada en esta publicación hará eco en todas aquellas personas: docentes, funcionarias, promotoras educativas que día a día luchan por construir una sociedad salvadoreña justa y democrática.

San Salvador, noviembre de 2002

Prólogo

Amparo Tomé *

Déjenme que empiece dando las gracias al colectivo de mujeres feministas "Las Dignas" por haberme invitado a presentar su última publicación en educación no sexista: "Educame con Equidad. Un Modelo de Educación No Sexista en El Salvador".

Hace ya algún tiempo que escuché en Centroamérica el nombre de este colectivo de mujeres salvadoreñas. Me asombró e intuí que la sabiduría de pensarse en grupo las había llevado a la acertada elección del nombre. La dignidad es la dimensión vital que da sentido al ser humano y a la vida. El hecho de nombrarse Las Dignas, de hacer visible persistentemente la dignidad, las honra y nos honra.

La centralidad de su trabajo siempre apuntó al análisis de las relaciones de poder, es decir, a las relaciones de dominio y subordinación. Teniendo en cuenta esta perspectiva estaba claro que su trabajo iba a girar entorno al mundo de las mujeres.

Las mujeres se educaban y educan en menor proporción que los varones, vivían y viven sin apenas "valor social", sus trabajos eran y siguen siendo invisibles, su participación en la sociedad era y es secundaria, sus palabras eran y son silenciadas e ignoradas, sus actividades en general no tenían, ni tienen el valor que se otorga a todo lo realizado o propuesto por sus compañeros varones; por lo tanto, la situación de las mujeres en las relaciones interpersonales y sociales eran y son de subordinación.

Las Dignas emprenden un camino sereno de reflexión, de creación de espacios de mujeres y optan por la vía del compromiso personal-político, llegando a una conclusión de infinito valor social y político y es que ningún país puede definirse como democrático si no incluye específicamente las demandas, los deseos y las necesidades de las mujeres. Sus acciones, pues, indican con claridad su posicionamiento personal-político democrático real en "los Acuerdos de Paz".

¿Porqué asumen este complejo entramado de posicionamiento y compromiso personal-político? Creo que cualquier país que haya sufrido en sus entrañas una guerra, sea corta o larga, nacional o en forma de conflicto externo, "justificada o injustificada", tiene que - además de enterrar a sus muertos-, hacer antes o después el duelo. Ellas han creado talleres de reparación emocional en el Salvador a lo largo del posconflicto salvadoreño, que han ayudado a realizar este duelo universal. Ese hecho las dignifica y nos dignifica. Asimismo han afrontado con valentía el inmenso dolor que implica hurgar en la Memoria Histórica para poder superar las consecuencias dramáticas que deja una guerra en cada persona, en cada grupo social y en el país. Es por esta razón que saben que la participación activa de cada mujer, de las mujeres en la sociedad, en la política, es un antídoto contra la violencia sistemática de género y contra el ejercicio de la violencia en general.

No es casualidad que a esta breve y respetuosa presentación de algunos de los aspectos del trabajo

que llevan realizando las Dignas desde 1990 se deba incluir, de entre otros compromisos con la sociedad salvadoreña, el compromiso con la Educación de la niñez y juventud salvadoreña. Ellas, en su afán de descubrir las discriminaciones y desigualdades en cualquier entorno político-social, comprobaron muy pronto que el ámbito educativo también estaba impregnado de desigualdades y discriminaciones. Se movieron y constataron que ya otros países latinoamericanos y europeos estaban trabajando en esa dirección. Educar en igualdad, en equidad, por una educación no discriminatoria, es una tarea que impregna la vida de dignidad. El sexismo es un mal social que tiñe de desigualdad las relaciones humanas y discrimina a las mujeres en unos aspectos y a los hombres en otros. Educar es sobre todo aprender a relacionarse con y entre las personas y con el mundo. Y las relaciones educativas están igualmente teñidas de todas y cada una de las manifestaciones sexistas. ¿Qué pasaba en los centros educativos salvadoreños? Este fue el comienzo de una tarea que pusieron en marcha hace más de seis años y que ha dado como resultado, talleres de capacitación para el profesorado, jornadas de sensibilización con estudiantes, seminarios de discusión entre diversos agentes sociales, familias, universidades, personal de organizaciones no gubernamentales, etc, así como un riguroso trabajo de investigación en torno a la visibilización del sexismo escolar y la creación de un Modelo de Educación No Sexista.

Las reflexiones que incluye el planteamiento global de este Modelo son el resultado del trabajo de maestras, maestros e investigadoras que empezaron observando los ámbitos educativos y descubrieron que en ellos se repetían de forma sistemática cada una de las manifestaciones del sexismo que impregna todo el sistema educativo. Algunas de estas manifestaciones son: según la situación económica familiar, las niñas dejan de asistir a la escuela más que los niños; el profesorado habla y atiende más a los varones que a las niñas en el salón de clase; el espacio del recreo

está "reservado" para los juegos masculinos, los juegos femeninos se realizan en la periferia del patio; el profesorado habla más de los niños que de las niñas en las sesiones de ciclo o evaluación; los insultos que se profieren en el ámbito escolar son mayoritariamente contra las mujeres; los niños se agreden más entre sí que las niñas entre sí; los libros de texto omiten todas las actividades realizadas por las mujeres a lo largo de la historia; las jóvenes y adolescentes embarazadas, que en muchos casos han sido abusadas sexualmente por adultos, todavía son expulsadas a menudo de los centros escolares; el lenguaje es masculino; las actividades escolares y extraescolares están pensadas mayoritariamente según los intereses masculinos, entre otras. Pero para conseguir erradicar el sexismo de los centros escolares no era suficiente con un diagnóstico exhaustivo del sexismo escolar sino que las transformaciones que se deseaban exigían una serie de cambios en la subjetividad del profesorado, en las prácticas docentes y en la organización escolar.

Este es, en resumen, el compromiso que las llevó a superar el análisis de sexismo en las escuelas y a realizar una propuesta teórica y metodológica que incluye el Modelo, vastamente descrito en la primera parte del ejemplar que tienen ustedes entre las manos. Desde mi trayectoria como investigadora y formadora en las temáticas de Género y Educación creo poder reconocer la ingente labor y el enorme esfuerzo que recoge este magnífico libro. Su valor radica en el doble esfuerzo del compromiso institucional con la educación, por un lado, ya que apunta con claridad hacia la educación de nuevos perfiles éticos y personales de las niñas y los niños en las escuelas salvadoreñas y por otro, tiende a sistematizar un Modelo de actuación educativa que puede ser generalizable a todos los centros educativos del país. Como las autoras comentan, la educación no sexista, no es un eje transversal más, sino que trasciende la transversalidad ya que es *"un proceso progresivo y un cuestionamiento de los modelos existentes que siguen fomentando las desigualdades de género...."*.

Desvelar lo oculto, poner de relieve aquello que está naturalizado como normal, cuestionar las normas, descubrir lo implícito de los hechos educativos o poner de manifiesto los valores tácitos en las ideologías escolares, en la pedagogía, en los contenidos curriculares o las relaciones jerárquicas que ocurren en los centros educativos, es una tarea necesaria para crear las condiciones en pos de una educación en igualdad entre niñas y niños, padres y madres, profesoras y profesores, cuestionadora de los modelos existentes tanto en sus planteamientos teóricos como en las prácticas docentes y escolares.

El libro está lleno de sugerencias interesantes y sencillas para cualquier lector o lectora que esté comprometida con el hecho de educar en libertad y equidad, o que esté interesado en aspectos de innovación educativa, o que esté dispuesta a introducirse en el uso de técnicas microsociológicas que promueven cambios en las prácticas educativas, o que desee conseguir la igualdad real en sus aulas, o que quiera conseguir un proyecto de centro que esté a la vez implicado en el contexto de su comunidad, ciudad o municipio. El libro también puede ser leído y adaptado por grupos de madres y padres que trabajen por una educación en equidad entre sus hijas e hijos.

Antes de terminar de prologar el libro me gustaría hacer dos sugerencias educativas, la primera tiene que ver con el trabajo en las aulas y la segunda, con un llamamiento a la responsabilidad a las autoridades educativas salvadoreñas. La cultura de los géneros en parte discrimina doblemente a las niñas pero los chicos también están discriminados. La sugerencia que me gustaría aportar desde estas líneas es que el profesorado integre el trabajo de género con los niños en algunos de los aspectos que se mencionan a continuación: a los varones se les ha de enseñar a respetar y valorar el trabajo, la palabra, los comentarios y el cuerpo de las mujeres; ellos han de aprender que el uso del doble género no implica posicionarlos en segundo plano y, en cambio, el uso

del género masculino no engloba a las mujeres, por lo tanto es necesario nombrar en femenino y en masculino; han de aprender que serán personas más integrales y autónomas si comparten las responsabilidades domésticas; han de aprender que con la violencia y el abuso de poder sólo se consigue crear miedo y desconfianza a su alrededor; han de aprender que no son "más hombres" por dominar a las mujeres y sentirse sus propietarios; y han de aprender que la "virilidad" no se demuestra ejerciendo irresponsablemente su sexualidad, provocando embarazos no deseados.

Estos aprendizajes necesitan a veces de la sensibilización de compañeros, educadores y padres que les puedan servir de modelo para el ejercicio de las nuevas masculinidades. Pero creo que esta sugerencia, dentro de lo posible, se puede iniciar en la etapa de difusión del Modelo educativo propuesto por las autoras y experimentado durante cuatro años en una institución educativa privada de San Salvador y, más recientemente, en el Instituto Nacional José Simeón Cañas de Zacatecoluca.

En cuanto a la segunda sugerencia me gustaría apoyar las iniciativas que desde el libro se hacen a todas las autoridades gubernamentales educativas. Una llamada a la responsabilidad que tiene el Ministerio de Educación, las alcaldías, las familias, las universidades, las iglesias, las gremiales educativas, etc, respecto a la formación y educación de las y los jóvenes salvadoreños. Tanto la formación como la educación futura requieren de una serie de políticas educativas que no permitan la discriminación de las niñas, que se prioricen las dotaciones de recursos para la capacitación continuada del profesorado sobre educación no sexista, que se hagan esfuerzos sostenidos para introducir la perspectiva de género en la formación inicial de los profesorados, que se procuren los medios humanos y económicos suficientes para la revisión sistemática con enfoque de género en los contenidos curriculares, que cualquier

mejora que necesiten las escuelas tenga incorporada la perspectiva de género, que apoyen las redes de intercambios escolares salvadoreños con las de otros países que han apostado ya por una educación no sexista.

No me queda más que esperar a que los deseos, el trabajo y los compromisos adquiridos por todas y todos los que hemos apostado por un mundo más equitativo, más libre y más igualitario, podamos brindar pronto con nuestras compañeras Las Dignas, pioneras de este maravilloso y comprometido proyecto de educación no sexista en El Salvador.

En Barcelona, 26 de agosto de 2002

*** Amparo Tomé es profesora de Sociología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y dirige el equipo de Educación en Valores en el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona.**

Ha dirigido investigaciones en Género y Educación como el "Proyecto Itxaso de la escuela mixta a la escuela coeducativa", o el Proyecto Arianne "Ampliar los horizontes en las masculinidades adolescentes". Trabaja en colaboración con el Instituto de la Mujer y los Departamentos de Educación. Ha sido asesora del Proyecto sobre Igualdad de Oportunidades en Panamá. Coordina la Red nacional e internacional de Ciudades Educadoras en valores.

Introducción

Del sexismo en la educación a la educación para la equidad

"La tarea de educar para la equidad apunta a la eliminación de situaciones discriminatorias, a la superación de una historia de vejaciones y oprobio hacia las mujeres. Es una tarea de estricta justicia".

Parafraseando a Miguel Á. Santos (1984)

1. Sexismo y educación

Si un ser de otro planeta visitara El Salvador y preguntara a algunas personas qué es "sexismo" seguramente obtendría respuestas confusas o desacertadas, ya que es un término todavía poco conocido y que genera cierta desorientación. El sexismo, como el racismo, se refiere a la discriminación de las personas. El primero, por pertenecer a uno u otro sexo; el segundo, por cuestión de la raza a la que se pertenece. Es decir, aspectos físico—biológicos, como el color de piel, llevan a algunas personas a considerar a un grupo inferior a otro: piensan que la población negra o indígena "es inferior" a la blanca. Igualmente, el hecho de tener vultu o pene diferencia a las personas desde su nacimiento. Ante este hecho, una mayoría piensa que una parte de la población es inferior a la otra y no tiene los mismos derechos.

Hoy en día pocas personas manifiestan abiertamente que son racistas, ya que ello denota una actitud discriminatoria y violadora de un derecho humano universal, como es el respeto a todas las personas sin ningún tipo de distinción. En cambio, el sexismo se encuentra perfectamente arraigado en la sociedad de tal forma que se ha llegado a "naturalizar", creyendo que es un hecho inmutable. Es decir, las diferencias

físicas entre hombres y mujeres son naturales, por tanto, algunas personas piensan que los comportamientos, actitudes y funciones sociales también lo son y no se pueden cambiar. Esta percepción, basada en prejuicios y estereotipos infundados, es la que impide a menudo que más de la mitad de la población —las mujeres— gocen de los mismos derechos que los hombres.

Por lo tanto, se puede definir el sexismo como **una forma de discriminación por razones de sexo que se da de manera universal y que promulga la desigualdad social entre hombres y mujeres, afectando más negativamente a éstas, quienes encuentran límites y dificultades para su desarrollo pleno como seres humanos.**

Ejemplos de sexismo en la vida diaria hay muchos, como establecer algunas funciones como femeninas en el ámbito laboral: "esto es de mujeres y aquello es de hombres"; o rechazar a una candidata a un puesto por el único hecho de ser mujer y por considerarla poco "rentable" si se queda embarazada, entre otros. A pesar de que las mujeres son las más afectadas por este tipo de discriminación, también en los hombres hay consecuencias negativas. El sexismo limita en los hombres conductas y actitudes determinadas, y por lo tanto, afecta su desarrollo como personas. Cuando se

dice "los niños no lloran" o "los hombres no tienen miedo", se están prohibiendo sentimientos o comportamientos humanos a los hombres.

No obstante, aunque el sexismo tiene consecuencias negativas para ambos sexos, éstas se duplican para las mujeres, porque en una sociedad como la actual, se sitúa a las mujeres en una posición de inferioridad y de dependencia, mientras que a los hombres, les proporciona más poder sobre su entorno, haciéndolos protagonistas. Es por esto que comúnmente se entiende por sexismo también las creencias y las prácticas que mantienen la subordinación de las mujeres respecto a los hombres.

El sexismo no suele manifestarse de manera explícita o consciente, sino que las personas lo incorporan a su forma de ser, su cultura, sus valores y su visión del mundo, de manera que lo reproducen de forma automática y lo transmiten de generación en generación sin ser conscientes de ello.

Desde que una niña o un niño nace, comienza su formación, su integración a la sociedad, es decir, su socialización. Es con esta socialización que se inicia también el proceso de discriminación. En un principio, a través de la socialización llamada primaria, la familia representa el primer entorno social del/la bebé y es la que inculca las primeras normas sociales, de manera que cuando crecen y llegan a la escuela, ya tienen una base sexista que en lugar de ser erradicada, se refuerza. La escuela es el sitio donde muchas niñas y niños pasan la mayor parte de su infancia y adolescencia, siendo el lugar destinado para la enseñanza y preparación a la vida adulta, convirtiéndose al mismo tiempo en el espacio de transmisión de la cultura, los valores, las costumbres y por lo tanto, de los patrones y las formas de discriminación.

Las bases del actual sistema educativo se remontan al siglo XVIII, cuando se promovía la idea de que los hombres y las mujeres fueron creados por Dios para diferentes destinos, por lo tanto, su educación debía

ser también diferenciada. Mientras que los niños debían aprender a leer, escribir, contar, etc., las pocas niñas que accedían a la escuela, debían aprender a rezar, coser y otras labores domésticas.

Es a finales del siglo XIX cuando empiezan a plantearse algunas propuestas que defienden decididamente la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones. Inicia así "una oportunidad de las mujeres para aprender cosas de hombres" (Subirats, Marina 1994).

Durante el siglo XX, y sobre todo en la segunda mitad, los sistemas educativos de los diferentes países fueron implantando la educación mixta de manera generalizada y las mujeres fueron accediendo masivamente a escuelas para ambos sexos; sin embargo el enfoque —inicialmente "para hombres"— del currículo académico no varió y las mujeres tuvieron que adaptarse a la escuela "masculinizada" si querían integrarse al sistema educativo.

Es fundamental comprender y tener esto presente para darse cuenta de que una escuela mixta, donde conviven ambos sexos, no significa una escuela no sexista. De la misma manera que en una familia donde conviven hombres y mujeres, niñas y niños, tampoco es garantía de una socialización libre de discriminación. Es decir, el sexismo está presente en todos los ámbitos de la vida y los seres humanos "conviven" con él cotidianamente.

Es a partir de esta universalización, que la educación —sobre todo en los primeros años escolares— pasó a ser una profesión de mujeres. La educación infantil se relacionaba cada vez más con el rol materno de las mujeres, llegando a considerarse la enseñanza parvularia y primaria como una continuidad del trabajo de cuidar niños y niñas que les correspondía a las madres.

Con la incorporación de las mujeres en la profesión docente, ésta empieza a perder prestigio y valor social,

exceptuando los niveles superiores, donde los encargados de la docencia siguen siendo en su mayoría hombres y a la cual las mujeres siguen teniendo limitaciones "no formales" para su acceso, su promoción y su remuneración económica.

En la escuela, instituto, universidad, conviven hombres con mujeres, pero es en estos espacios donde se ve más claramente el trato diferenciado de los dos sexos, dándose situaciones claras en las que no se trata de igual forma a unos que a otros, o no se transmiten los mismos valores a unas que a otros, o no se comportan del mismo modo las unas y los otros. Cotidianamente se pueden encontrar ejemplos de las diversas manifestaciones sexistas y discriminatorias, tanto en el ámbito escolar básico, como en los niveles medios y superior, e incluso entre el mismo personal docente. Por lo general dichas situaciones no suelen mostrarse de manera explícita, sino que son fruto de las prácticas estereotipadas que cotidianamente se reproducen y transmiten a través de las costumbres y tradiciones arraigadas en la sociedad, en definitiva forman parte del currículo oculto¹ de las personas. Por ello, es difícil visibilizarlas en un primer momento si no se ha tenido un proceso de sensibilización e identificación del sexismo social, es decir, si quien observa no tiene "un ojo crítico no sexista".

Algunos ejemplos sexistas² son:

- Tendencia a dar más la palabra a hombres/niños que a mujeres/niñas. Ellos participan más activamente y se toman el protagonismo en las actividades comunes mixtas. En algunas ocasiones, cuando ellas exponen sus ideas o se dirigen al grupo, se les interrumpe o se les presta menos atención que cuando hablan ellos.
- Se valoran de manera diferente los resultados académicos de alumnas y alumnos, sobre todo en las materias técnicas y científicas, aumentando esta sesgada valoración según aumenta el grado escolar (bachillerato y estudios superiores).

- Algunos/as docentes ponen "a prueba", de manera sistemática e insistente a lo largo de todo el año escolar, las capacidades y habilidades de las alumnas que han decidido estudiar carreras o profesiones consideradas "tradicionalmente masculinas" como por ejemplo, especialidades industriales —mecánica, electrónica— y agrícolas, entre otras. Sin embargo, esa presión consciente no suele darse en el caso de alumnos que deciden estudiar carreras "femeninas" —que por estar menos valoradas social y económicamente no suelen atraer al sector masculino— como el caso de salud, enfermería o secretariado (en el cual, hoy por hoy es nula la participación masculina).
- Aunque las normas y reglas se dirigen a ambos sexos por igual, en la práctica, inconscientemente, se suele normar y controlar más la conducta y disciplina en los varones, pues se considera que las niñas son más obedientes y calladas. En cambio, a las alumnas se les controla su presentación y apariencia física —vestuario, maquillaje y postura corporal—, excepto cuando se las incentiva para que sean candidatas a la elección de la reina, o cachiporristas, valorando así su belleza y su cuerpo.

Así pues, detectar dichas manifestaciones y situaciones de desigualdad e iniciar un proceso consciente de cambio es el primer paso para impulsar una educación no sexista.

2. Educación y género: enfoques desde el feminismo

Para entender más ampliamente la importancia de promover una educación no sexista es necesario señalar las diversas concepciones y enfoques que, en materia de educación, existen desde diferentes planteamientos feministas, los cuales fueron tomando importancia y auge en todo el mundo a partir de los años 70. Para ello, se describen a continuación de

¹ Currículum oculto: ver glosario.

² Para ampliar información sobre las diversas manifestaciones sexistas educativas se sugiere consultar el eje temático 3 del libro "¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista" de Las Dignas, en su 2ª edición de 1999.

manera sucinta tres de éstos, ampliamente investigados y documentados por la socióloga inglesa Sandra Acker (1994).

El primero de ellos es el **feminismo liberal** cuya meta fundamental es asegurar la igualdad de oportunidades de los sexos. Su intento dentro de la educación es eliminar las barreras que impiden que las chicas alcancen su total potencial, independientemente de que estas barreras se encuentren localizadas en la escuela, el psiquismo o las prácticas laborales discriminatorias. Su fundamentación hace también referencia a la socialización y los estereotipos de sexo, así como a la discriminación sexual.

De la base conceptual del feminismo liberal se derivan diferentes estrategias de cambio educativo. En general, hay un intento por alterar las prácticas socializadoras, un cambio de actitudes, y el uso de procedimientos legales.

Sin embargo varias han sido las críticas realizadas desde otras posturas feministas a esta posición liberal-feminista. Una de las principales hace referencia a que se ignora el impacto del patriarcado, el poder y la subordinación sistemática de la mujer al hombre, así como los efectos del racismo y de la hegemonía de las clases sociales.

El segundo enfoque es el **feminismo socialista**. A largo plazo, su propósito es eliminar la opresión (en parte mediante la abolición del capitalismo), pero la tarea inmediata es clarificar los procesos implicados. La mayoría de las teorías feministas socialistas se han centrado en la posición de la mujer dentro de la economía y la familia.

El desarrollo de las perspectivas feministas socialistas dentro de la educación ha estado muy influido por las trayectorias neo-marxistas dentro de la Sociología de la Educación. Las y los teóricos han analizado cómo la escolarización, mediante diversos mecanismos, perpetúa la división de clases y cómo las escuelas cumplen la función de reproducir la división sexual y

social del trabajo en la familia y en el ámbito laboral. Gran parte del trabajo del feminismo socialista en educación consiste en la formulación de argumentos teóricos, en investigaciones teóricas o en análisis políticos. Se les critica el escaso trabajo desarrollado en relación a las estrategias de acción educativa; es decir, ha sido un análisis teórico-académico y no ha estado orientado a cambios en el aula.

Por último, el tercer enfoque es el **feminismo radical**. Las feministas radicales plantean un cambio fundamental en la estructura social, que elimine el dominio masculino y las estructuras patriarcales. La producción escrita en esta línea se caracteriza por dos intereses fundamentales: el monopolio de la cultura y del conocimiento por parte de los hombres, y las normas establecidas para los sexos en la vida cotidiana de las escuelas.

En relación a la primera, diversas investigaciones denuncian la ocultación sistemática de los conocimientos y contribuciones de las mujeres, ignorados o desestimados durante siglos. Se evidencia así el dominio del hombre y la contribución que las escuelas hacen al respecto, los modos en que los procesos silencian a las mujeres y permiten a los hombres dominar en la toma de decisiones en todos los contextos sociales, entre ellos, la educación. Otro elemento de dominio masculino hace referencia a la función del lenguaje en el control de las formas en que las mujeres se conceptualizan a sí mismas y conceptualizan su mundo, lo que repercute obviamente en el currículo escolar así como en el acceso de las profesoras y alumnas al poder y a la toma de decisiones dentro del ámbito educativo.

El segundo tema central se refiere a las normas prácticas de la vida diaria en las instituciones educativas, destacando entre una amplia variedad de aspectos, la atención desigual del profesorado al alumnado, favoreciendo a los varones; el rechazo a educar en la sexualidad o —en todo caso— a otorgarle un tratamiento velado, restrictivo y moralizante; y la ocultación del acoso y abuso sexual en las escuelas, entre otros.

Las feministas radicales creen que *"el cambio es posible y que el profesorado y el alumnado pueden hacer que ocurra"* (Mahony, citado por Sandra Acker, 1994).

Como se puede observar, los tres enfoques descritos contemplan, en mayor o menor medida, la necesidad de implementar acciones de cambio que mejoren las condiciones de las mujeres. Sin embargo el abordaje conceptual de cada uno de ellos, el alcance de sus acciones propuestas y los resultados que se esperan obtener, varían significativamente según el enfoque impulsado y constituyen la diferenciación básica entre conseguir cambios sociales puntuales o cambios sociales estructurales y medulares.

Por último, es necesario especificar que los distintos feminismos —como toda teoría político-social— están en constante evolución, sufriendo transformaciones, avances y retrocesos, actualizándose a la par de los cambios sociales. Por ejemplo, en el caso del feminismo radical³, se ha ido mediatizando dicha radicalidad en pos de una propuesta político-ideológica consistente y legítima hacia la erradicación de la subordinación femenina; sin embargo, siempre habrá ciertos sectores de la sociedad que califiquen al feminismo de "radical" y deslegitimen sus propuestas, ya sea por desconocimiento, temor o rechazo ante cualquier propuesta social de cambio, sea ésta feminista o de otra índole.

3. Enfoque de género, igualdad de oportunidades, educación no sexista

En la sociedad en general existe confusión e ideas contradictorias en la terminología referente al género: educación no sexista, enfoque de género, equidad de género, igualdad de oportunidades, etc., son algunos de los conceptos heterogéneos que se describen a lo largo del libro. Todos ellos están interrelacionados y tienen un marco común desde las teorías feministas,

por un lado, y desde los estudios sociales de género, y por otro, pero no son sinónimos.

Sin embargo éstos no son dogmas inalterables, sino que sus planteamientos y enfoques van evolucionando a medida que lo hace la sociedad. Por eso es necesario situar las diferentes tendencias que se han dado a lo largo de las últimas décadas.

Una afirmación que se escucha a menudo es "hombres y mujeres tenemos los mismos derechos", sin embargo esto no es del todo cierto ya que con frecuencia los derechos humanos suelen ser irrespetados y violentados, sobre todo en el caso de las mujeres que históricamente han sido consideradas ciudadanas de segunda categoría.

Por ello es necesario señalar que los principios de "libertad" y "derecho" dependen en gran medida de la posición socio-económica que se ocupa —aunque no únicamente—, puesto que la condición racial influye también de manera considerable en la desigual valoración de los grupos sociales. Así pues, en los sectores de la sociedad más desprotegidos y de escasos recursos, hombres y mujeres sufren desigualdades sociales y a menudo no poseen los mismos derechos que las clases acomodadas. Sin embargo, en todos los estratos sociales, las mujeres, sólo por el hecho de serlo, enfrentan más discriminación y mayores violaciones a sus derechos que los hombres; es pues —para ellas— una doble discriminación que se triplica en el caso de no pertenecer a un grupo racial blanco: una mujer pobre y "no blanca" soporta marcadamente una mayor discriminación.

La igualdad de oportunidades

El concepto de igualdad de oportunidades se puede aplicar ante cualquier situación de desigualdad social, ya sea ésta de orden económico —entre población rica

³ "radical": de la raíz o relacionado con ella (Diccionario didáctico de español intermedio. 1994. SM Ediciones). Las feministas radicales defienden los cambios desde la raíz del problema, en este caso desde las relaciones de poder entre los géneros en el seno del patriarcado.

y pobre—, racial —entre una y otra raza o etnia —, o, en este caso, entre los géneros —mujeres y hombres—. Es la situación en la que las mujeres y los hombres, — como sujetos diferentes pero con el mismo valor y por tanto la misma posibilidad de acceso, promoción y goce de derechos—, puedan realizarse intelectual, física y emocionalmente, alcanzando las metas que establecen para su vida desarrollando sus capacidades potenciales sin distinción de género, clase, etnia, sexo, edad, religión, etc.

Ángeles Jiménez (en Amorós, Celia, 1995:143) afirma que "la igualdad admite diferencias, pero no desigualdades. Mientras que la desigualdad supone discriminación y privilegio, la diferencia implica diversidad entre cosas de una misma especie, lo cual permite distinguirlas unas de otras, sin que ello implique necesariamente discriminaciones ni privilegios de ningún tipo..."

"Uno de los planteamientos de la igualdad de oportunidades hace referencia a la eliminación de barreras legales que impiden el acceso de las mujeres a ciertas actividades" (Izquierdo, M. Jesús, 1996).

Gloria Bonder (1994) sostiene que la igualdad de oportunidades para la mujer ha sido usada como un concepto paraguas tanto en los organismos internacionales como por parte de los gobiernos que promueven este tipo de políticas y los especialistas en la temática de la mujer. El significado más común es que las mujeres y los hombres deben tener las mismas oportunidades en términos de derechos formales y de acceso a iguales beneficios en el plano educativo, del trabajo remunerado, del status social y de bienes económicos. Sin embargo, el concepto es ambiguo y se presta a distintas interpretaciones que, por otro lado, tienen consecuencias ulteriores en la definición de políticas en este campo.

Algunas interrogantes que esta autora plantea ante dicho enfoque son:

- ¿Significa las mismas oportunidades en el acceso, en el trato, en los resultados o en todas estas dimensiones?
- ¿Se trata de brindar iguales oportunidades a cada sujeto individualmente o a cada grupo social?
- ¿Es la igualdad de oportunidades de género una problemática y una reivindicación exclusiva de las mujeres o también de los varones?
- ¿Implica que las mujeres deben incorporarse y apropiarse de los recursos que tradicionalmente han estado en manos de los varones como forma de superar su marginación de los lugares de poder?
- ¿Plantea también para ellos objetivos y estrategias que contribuyan al desarrollo de aptitudes e intereses femeninos?

Además, añade, "los más críticos sostienen que las metas y los métodos en los que se basan las políticas de igualdad de oportunidades consideran el comportamiento masculino, en especial en el ámbito público, como modelo o estándar positivo universal, y en ese sentido promueven la adaptación o identificación de las mujeres con ese modelo sin cuestionarlo previamente".

Por último, es necesario reflexionar sobre todas las interrogantes planteadas anteriormente y formular una última cuestión fundamental: **¿pueden conseguirse efectivamente las mismas oportunidades cuando más de la mitad de la población —las mujeres— parten de condiciones de desigualdad?**

La educación no sexista⁴

La educación no sexista, conocida en otros países como "coeducación", es un proceso de cambio de actitudes y de enfoque en la enseñanza dirigido a toda la comunidad educativa con la finalidad de lograr el desarrollo integral de ambos sexos para alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades y derechos.

⁴ La educación no sexista se describe brevemente en este apartado ya que a lo largo del libro se desarrollará a profundidad.

Para ello, se promueve el desarrollo de la personalidad individual sin las barreras del género, detectando el sexismo ideológico y cultural existente, así como erradicando la subordinación y desigualdades sociales de las mujeres.

Es una propuesta global que cuestiona qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña. Así pues, no se trata de crear nuevas áreas, sino de penetrarlas todas. Además resulta imprescindible que en este proceso innovador se implique toda la comunidad: estudiantes, docentes, madres, padres, personal administrativo y de servicio del centro escolar (Brotons, Paloma, 1987).

En realidad, la educación no sexista es escasamente conocida en El Salvador y resulta muy limitada todavía su implementación. En ese sentido, tanto la Reforma Educativa como la Política Nacional de la Mujer contemplan la importancia de promover la igualdad de oportunidades, pero no mencionan la necesidad estratégica de establecer una educación no sexista que asegure la consecución real de una igualdad de facto.

Está comprobado a través de diferentes experiencias internacionales y por estudios sociológicos realizados en los últimos años, que la igualdad de oportunidades formal y/o legal resulta insuficiente y ficticia si no se acompaña de la promoción de igualdad de oportunidades sociales; es decir, la igualdad formal de derechos no garantiza la equidad de género si no se plantean medidas específicas a tal fin.

"Previsiblemente el sexismo seguirá vigente hasta que no seamos capaces de dar paso a unas manifestaciones humanas nuevas y diferentes, que trasciendan las dicotomías existentes y que generen un nuevo tipo de persona en la que la pertenencia a uno u otro sexo no sea ni prefigurador ni condicionador de actitudes y conductas" (Fabra, M. Lluïssa, 1996).

Por una Educación no Sexista.



Mural alusivo a la promoción de la Educación No Sexista / E.B.E., 1999.

I PARTE

**Fundamentación teórica
para la creación del
Modelo de Educación No Sexista**

I. La Educación no sexista como alternativa: enfoque para superar las desigualdades de género

"...El sexismo es un gigante con los pies de barro..."

Bonal, Xavier y Tomé, Amparo (1997:9)

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, la educación no sexista⁵ es una propuesta político-ideológica que va más allá de la promoción de la igualdad de oportunidades. Es un planteamiento ampliamente fundamentado a nivel teórico, conceptual y metodológico, que cuenta con varias décadas de existencia en diferentes países occidentales. Las propuestas iniciales surgieron en diversos espacios sociales, a través de colectivos académicos de investigación universitaria y movimientos vanguardistas de docentes —un ejemplo de ello fueron los Movimientos de Renovación Pedagógica de los años setenta en España—, así como entre algunas corrientes feministas europeas, norteamericanas y latinoamericanas.

Tras muchos años de extensa teorización y experimentación, cada país ha ido adaptando la educación no sexista a su realidad y necesidades, incluso ha sido acogida en algunos casos desde políticas educativas oficiales, aunque generalmente su planteamiento global ha quedado restringido al ser contemplada como promoción de la igualdad de oportunidades y no como educación no sexista. En nuestro país los lineamientos educativos oficiales promueven la igualdad de oportunidades y el enfoque de género como un Eje transversal de la Reforma Educativa (1995), aspectos que se abordan más adelante. Sin embargo desde la sociedad civil, existen

diversos esfuerzos sistematizados en mayor o menor medida, que abonan al enfoque educativo no sexista. En ese sentido, Las Dignas, tras más de seis años de propuestas, estrategias, experiencias piloto y evaluaciones, han sistematizado la propuesta de educación no sexista en su aplicación práctica escolar: **el Modelo de Educación No Sexista.**

Los objetivos fundamentales del planteamiento de este Modelo son:

1.1 El género como principio transversal en la educación

Para el Ministerio de Educación, *"el concepto de transversalidad implica presencia e impregnación en todas y cada una de las áreas. No se trata de desarrollar en paralelo un tema transversal específico"*, referido a su aplicación en los Ejes transversales del currículo con un carácter globalizado e interdisciplinario (MINED, 2000).

Circunscribir el género a un "eje transversal" como un tema puntual y añadido, pero sin una adecuada asimilación teórico-metodológica por quienes deben desarrollarlo, suele generar confusión de conceptos, deficiencias en su aplicación metodológica y resistencias para llevarlo a cabo. *"En consecuencia, (los ejes transversales) se convierten a menudo en*

⁵ El término de Educación No Sexista, planteado a lo largo del libro, parte de los mismos fundamentos que el concepto de "coeducación". Este último se utiliza de manera más generalizada en España, por tanto las citas bibliográficas donde aparece "coeducación", "coeducativa", etc., están en la misma línea teórica y pedagógica que los planteamientos educativos no sexistas promovidos por Las Dignas.

otras materias, de segundo orden, impartidas a la manera de ejercicios o actividades puntuales, realizadas por separado o dentro de las asignaturas del currículum" (Heras, Pilar 1998:134).

Así pues, la transversalidad no se plantea de manera puntual sino que al igual que la educación no sexista, debe ser un proceso progresivo de cuestionamiento de los modelos existentes que siguen fomentando las desigualdades de género, convirtiéndose en un mecanismo de construcción de planteamientos compensatorios de las desigualdades y discriminaciones.

El concepto de transversalidad nos remite a una nueva forma de analizar y construir el conocimiento. (Quesada, Lourdes; Cremades, Ángeles, 1996). En ese sentido, la concepción de la coeducación como área transversal obliga a la introducción de cambios cualitativos en los planteamientos teóricos de las áreas, en la selección y elección de los valores y actitudes a cultivar y, por último, remodelación y práctica de los valores imperantes en la sociedad. (Rubio, Esther 1992)

1.2. El impulso de medidas de acción positiva

Desde hace varias décadas, las movilizaciones de las mujeres por conseguir igualdad de oportunidades, sus resistencias ante las discriminaciones y violaciones de sus derechos, así como su incursión en diversas ramas del conocimiento, especialmente de las ciencias sociales, han representado un bastión determinante para que los gobiernos del mundo, a través de las recomendaciones elaboradas por el sistema de Naciones Unidas, reconozcan la necesidad de tomar medidas que contribuyan a eliminar la condición de desigualdad y exclusión en la que vive la mayoría de la población femenina en el mundo.

En términos generales, las medidas de acción positiva son una estrategia que, por medio de diferentes

programas, contribuye a corregir las desigualdades; ya sean éstas de género, de clase, de etnia, u otra condición social. Su fin primordial es disminuir las brechas, o distancias, de carácter económico, cultural y social. Esta estrategia fue planteada en 1979 por las Naciones Unidas, en el marco de la Convención para Eliminar todas las formas de discriminación contra la Mujer, CEDAW por sus siglas en inglés.

En este planteamiento se hace referencia a las acciones positivas de género relativas a la educación; es decir, a las estrategias, políticas y medidas específicas tendientes a disminuir y eliminar las diversas discriminaciones y desigualdades hacia las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas dentro del sistema educativo.

El conocimiento del pensamiento general de las medidas de acción positiva como una estrategia es todavía bastante limitado entre los diferentes sectores educativos del país, e igualmente entre la población en general; por eso es habitual que cuando se conoce el tema por primera vez el profesorado suela hacer interpretaciones parciales, enmarcadas en la percepción de que la acción positiva es una discriminación "al revés"; es decir, piensa que si se favorece a las mujeres, se está discriminando a los hombres.

No es intención de este trabajo extenderse en la descripción de los criterios teórico-conceptuales del planteamiento de acción positiva³, sólo se pretende aludir a la convicción de que su aplicación resulta fundamental para la implementación del Modelo de educación no sexista y en definitiva para la instauración de la igualdad de hecho entre ambos sexos.

Algunas propuestas de acción positiva en materia educativa son:

- Crear las condiciones necesarias para incrementar el acceso y la permanencia de las niñas y mujeres

³ El planteamiento de la Acción Positiva como estrategia se describe más extensamente en el libro anteriormente citado: "¿Yo sexista?".

- a la educación formal y no formal, tomando en cuenta sus necesidades e intereses.
- En educación superior, conseguir que al menos el 40% del total de docentes sean mujeres, en todas las carreras y especialidades.
- Crear las condiciones necesarias para que las adolescentes embarazadas y madres continúen sus estudios.
- Conseguir un aumento significativo del número de alumnas adolescentes que tengan acceso a estudios técnico-vocacionales tradicionalmente considerados "masculinos", —por ejemplo agrícola e industrial, entre otros—; facilitando su aprendizaje sin obstáculos.
- Sensibilizar al mundo profesional-empresarial para que emplee a mujeres que han estudiado este tipo de carreras técnicas.

Cabe señalar que desde 1997 El Salvador cuenta con la Política Nacional de la Mujer que promulga acciones positivas para la población femenina en los diferentes ámbitos sociales y económicos, así como también en el campo educativo. Dichas acciones se describen en el siguiente capítulo.

1.3. Nuevos modelos de persona

Uno de los principios más relevantes que plantea este Modelo es la concreción del tipo de persona que se pretende educar y, por tanto, de los valores y capacidades a desarrollar en ésta. Al reflexionar sobre la realidad educativa, se observa que las capacidades y valores que se educan están clasificados de manera dicotómica según los géneros, ya que reflejan los valores sociales predominantes marcados también por el sexismo y jerarquización. De ese modo, se sigue estimulando a los alumnos para que sean

independientes, competitivos, decididos, fuertes, serios y enérgicos, mientras que a las alumnas se les potencia la amabilidad, el cuidado de la apariencia física, la docilidad, la habilidad manual y la intuición, entre otras capacidades, valores y habilidades.

Los aspectos de jerarquización y poder representan uno de los pilares fundamentales del patriarcado en la discriminación y subordinación de las mujeres: la división sexual del trabajo⁷. Al respecto, Txaro Arteaga (1995:9) asevera que en nuestra sociedad se considera específico del género femenino la reproducción y el cuidado de la vida y del género masculino la producción económica y la administración de la riqueza. En esta división sexual del trabajo se manifiesta una importante desigualdad para las actividades femeninas debido a que su nivel retributivo, de formación, prestigio o poder es inferior. Se consideran de menor valor las actividades realizadas por las mujeres. Existe por tanto, una jerarquía de valores asociada al género.

En el marco de las identidades femeninas y masculinas, actualmente todavía persiste, en mayor o menor medida, la visión estereotipada tradicional de las identidades desde los diferentes estamentos sociales, entre ellos en la educación. Se continúa transmitiendo e inculcando en el alumnado que la principal meta de la mujer consiste en ser madre y atender el hogar, y la del hombre en tener poder y ser el proveedor del sustento familiar⁸.

Ciertamente resulta necesario transformar dicha visión por una nueva, libre de prejuicios y estereotipos sexuales. En este sentido, la escuela no puede seguir indiferente a los cambios globalizadores y las nuevas tecnologías que están generando cambios de roles

⁷ Ver glosario.

⁸ A pesar de que se siguen transmitiendo dichos roles, la realidad demuestra que éstos no se ejercen de manera sistemática debido a múltiples factores, como la necesidad de empleo para sustentar la economía familiar por parte de las mujeres cuando son jefas de hogar —situación que enfrentan más del 30% de las familias salvadoreñas, o cuando el salario masculino no alcanza o cuando la mujer decide buscar empleo como su derecho para realizarse personal y profesionalmente; en todos los casos ella debe enfrentar una doble o triple jornada que la desgasta física y emocionalmente.

El rol masculino de proveedor tampoco se encuentra en una situación óptima, básicamente por dos factores que afectan de manera dramática la estabilidad familiar: el alto índice de desempleo y la problemática generalizada de irresponsabilidad paterna. Fuente: "Mami, mami, demanda la cuota...la necesitamos". Las Dignas, 1996.

masculinos y femeninos; y por consiguiente, debe jugar un papel protagónico, convirtiéndose en una institución que promueva nuevos paradigmas de persona.

La educación no sexista enfrenta esa división dicotómica entre los roles y plantea el impulso de valores humanos universales para todas las personas y no en función del sexo al que se pertenece; por tanto el Modelo plantea educar a "personas", no a "géneros masculinos o femeninos", sin desconocer su pluralidad y diversidad.

Finalmente Suárez, Carmen (1992: 435) afirma que el sexismo y el androcentrismo⁹ están instalados en la sociedad y la escuela no está separada de ésta, por tanto resulta difícil cambiar determinadas actitudes e ideas, haciendo que la aproximación a la educación no sexista resulte 'una tarea inquietante'. Pese a ello, la experiencia que se relata en este libro ha demostrado que quien toma conciencia de la discriminación de género existente, ya no puede mirar la situación desde la perspectiva anterior y precisa realizar, a menudo, una doble tarea: no sólo observar, sino también ayudar a quien inconscientemente sigue observando desde la perspectiva sexista, es decir, iniciar procesos de transformación que conduzcan a situaciones no discriminatorias.

Tal como mencionan Xavier Bonal y Amparo Tomé — dos notables especialistas en coeducación— en su cita al inicio de este capítulo, la educación no sexista no es un simple juego de laboratorio propuesto al profesorado desde afuera y ajeno a sus intereses; sino que es una propuesta que conecta con un conjunto de inquietudes planteadas por el propio colectivo docente, a veces en forma dispersa e imprecisa. Al mismo tiempo, representa un reto y supone reconocer y analizar la construcción social de desigualdad de género para hallar propuestas de cambio que conlleven a erradicar la jerarquía entre los sexos. *"Los cambios mayores no surgen a menudo de grandes*

palabras, sino de la posibilidad de mover esas pequeñas piezas básicas, casi invisibles, en las que se sustentan las construcciones culturales y sociales más complejas. El sexismo es un gigante con los pies de barro que caerá tanto más rápidamente cuantas más personas colaboren a socavarlo."(Bonal y Tomé, 1997: 9)

⁹ Androcentrismo: ver glosario.

2. Contexto internacional-nacional: Marco legal que fundamenta la necesidad de una Educación No Sexista

Después de la firma de los Acuerdos de Paz en 1992, El Salvador emprendió una serie de reformas legales y administrativas que posibilitaran la democratización del país. En este contexto, en 1995 se pone en marcha la Reforma Educativa. Ésta recoge una serie de valores a desarrollar en el ámbito escolar e introduce como eje transversal, la educación para la igualdad de oportunidades, *"La aspiración por lograr una relación y trato igualitario para mujeres y hombres tiene como condición ineludible la toma de decisiones en el campo educativo y especialmente en la escuela, para formar y modificar hábitos y creencias acordes con la igualdad de oportunidades. El currículo nacional considera importante consolidar un proceso social sobre la base de la formación de personas con clara conciencia y respeto acerca de la igualdad de derechos, sin discriminación alguna de raza, creencia, condición social o sexo, capaz de eliminar estereotipos de subestimación y discriminación"* (Ministerio de Educación. Plan Decenal Educativo).

2.1. Contexto internacional

A nivel internacional, es importante resaltar que el Gobierno de El Salvador ha adquirido diversos compromisos encaminados a eliminar las

desigualdades entre los géneros en materia social y educativa:

- **La convención de las Naciones Unidas en 1979 contra todo tipo de discriminación hacia las mujeres.**
- **Cumbres Mundiales sobre la Mujer: Copenhague 1980, Nairobi en 1985 y Beijing en 1995.**
- **Cumbre de la "Campaña Mundial Educación para Todos", en Jomtiem, 1990 y Dakar, 2000.**

En relación a ésta última, desde 1999 existe en El Salvador un *Comité Nacional de la Campaña Mundial por la Educación*¹⁰ que agrupa a diversas organizaciones de la sociedad civil, quienes han realizado acciones de sensibilización en torno a la importancia de ejercer contraloría social al cumplimiento, por parte del Ministerio de Educación, de los compromisos firmados en Dakar por el gobierno. Para finales del 2002 todos los gobiernos firmantes deberán contar con un Plan Nacional de Acción elaborado conjuntamente con diversos sectores educativos de la sociedad civil. En ese sentido, y a requerimiento del Comité Nacional, desde hace casi un año existe un *Comité Amplio*¹¹ conformado por doce

¹⁰ El Comité Nacional de Educación está conformado por siete organizaciones—instituciones sociales: Concertación Educativa de El Salvador (CEES); Fundación de Educación Popular (CIAZO); Asociación Intersectorial para el Desarrollo económico y social (CIDEP); Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida (LAS DIGNAS); Federación de entidades educativas católicas (FEDEC); Fundación para la salud de la niñez y la mujer (FUSANMIDJ) y Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador (UES).

¹¹ El Comité Amplio se conformó en diciembre de 2001 y aglutina a instancias gubernamentales, sector de ONG educativas y de mujeres y sector empresarial: Ministerio de Educación (MINED); Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (ISDEMU); Instituto Salvadoreño de Protección al Menor (ISPM); CIDEP, CIAZO, DIGNAS y FEDEC por el Comité Nacional; Fundación Nacional para el Desarrollo (FUNDE), Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES) y Fundación Empresarial para el desarrollo Educativo (FEPADE).

instituciones gubernamentales y no gubernamentales para dicho fin.

La Campaña Mundial contempla seis objetivos prioritarios para mejorar la calidad educativa y el acceso a la educación. En tres de estos se plantea específicamente la disminución de las desigualdades de género antes del 2015:

- *Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentren en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.*
- *Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.*
- *Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.*

2.2. Contexto Nacional:

- **Política Nacional de la Mujer**, cuyo ente rector es el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer —ISDEMU— con el planteamiento de acciones específicas. Los objetivos de la Política se inspiran en los objetivos y compromisos planteados en la IV Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing (China) en 1995.

Para el Área de educación, su Plan de Acción contempla cinco objetivos estratégicos y veinticinco acciones planteados para el período 2000-2004. Estos son:

- I. Promover la investigación educativa y sociocultural para identificar espacios que

generen la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

- II. Crear las condiciones para incrementar el acceso de las niñas y mujeres a la Educación Formal y No Formal, tomando en cuenta sus necesidades e intereses.
- III. Modificar las prácticas discriminatorias que se presentan en el aula y en la dinámica de la comunidad educativa.
- IV. Incorporar al Currículo Nacional la perspectiva de género que garantice y promueva la posición y condición de la mujer en igualdad de oportunidades con los hombres.
- V. Divulgar las acciones educativas encaminadas a mejorar la condición y posición de las niñas y mujeres para erradicar toda forma de discriminación.

- **Reforma educativa de 1995: Eje transversal**

"Igualdad de oportunidades", que en la actualidad se denomina "Educación con enfoque de género" (MINED, 2000: 29).

"Consiste en institucionalizar en el sistema educativo nacional, los objetivos y acciones de la Política Nacional de la Mujer en el marco del mejoramiento de la calidad educativa y la formación de valores, promoviendo la equidad de género".

Principales Acciones:

- Promover el desarrollo de investigación sobre la temática de género.
- Establecer un sistema de evaluación y seguimiento de la Política Nacional de la Mujer en el área de educación.
- Promover el acceso de las mujeres a la formación en carreras técnicas no tradicionales.
- Promover la continuidad escolar de las adolescentes embarazadas y madres.
- Profundizar la aplicación de la perspectiva de género en tanto eje transversal del currículo nacional.

- Fortalecer la temática de educación sexual en los programas de estudio.
- Fortalecer las relaciones equitativas en el contexto de las escuelas de padres y madres.
- Promover el respeto a la equidad de género en las diversidades culturales, políticas y religiosas.

Todas ellas abordan la urgente necesidad de mejorar las condiciones educativas de la población, en especial la femenina, destacando la implementación de acciones positivas. Por tanto, cabe resaltar que existe un amplio marco normativo y legal que avala la imperiosa necesidad de promover una educación con equidad de género tanto a nivel "formal" como "no formal".

Por otro lado, los y las salvadoreñas disponen de una fecha especial en pro de la educación no sexista, se trata de **El Día Nacional para una Educación No Sexista:**

Los antecedentes históricos de la educación no sexista en América Latina se remontan a la década de los años ochenta, cuando organizaciones educativas y feministas de la sociedad civil se unieron para promover la Campaña Latinoamericana "Trabajemos por una Educación No Sexista", en la que participaron más de veinte países, muchos de ellos del Cono Sur.

Posteriormente, UNESCO retomó la iniciativa y propuso el 21 de junio como el 'Día internacional para una educación no sexista'.

El Salvador es el único país latinoamericano que cuenta con una fecha oficial para la promoción de la educación no sexista. En 1999, varias organizaciones de mujeres adoptaron la iniciativa de presentar una propuesta de ley a la Asamblea Legislativa para que a través de un decreto se instalara dicha celebración en el calendario nacional. Es así como el 10 de junio de 1999, la Asamblea Legislativa de El Salvador, tomando en cuenta diferentes consideraciones que establecen

la necesidad de promover una educación sin discriminación de género, DECRETÓ:

"Declárese el 21 de junio de cada año como 'Día Nacional para una Educación No Sexista' a fin de que contribuya a la construcción de una educación formal y no formal que promueva y desarrolle actitudes, conductas y concepciones que, respetando las diferencias entre los sexos, elimine las desigualdades genéricas e incentive a la sociedad en su conjunto a la reflexión sobre ello y dé un mayor impulso a la integración de nuevos valores en todos los componentes del proceso educativo."

En ese sentido, celebrar este día implica reconocer que este sistema educativo es sexista y que debe cambiar desde la práctica diaria escolar hasta las políticas que lo regulan, a fin de promover procesos de sensibilización que disminuyan las condiciones de discriminación, sexismo y violencia contra la población femenina en todos los ámbitos de la sociedad salvadoreña.

Por ello, promover una Educación No Sexista es responsabilidad de las diferentes instituciones sociales. La familia, los centros educativos, los medios de comunicación, el ámbito laboral, las iglesias, etc, tienen un importante nivel de compromiso, pero también cada docente, estudiante y el resto de la comunidad educativa deben jugar un papel determinante en la disminución del sexismo educativo. Por último, y con una responsabilidad primordial, está el Ministerio de Educación, a través de sus autoridades educativas, personal directivo, coordinador y técnico, quienes dictan políticas públicas educativas y deben velar por la cobertura y calidad educativa nacional, asumiendo así los múltiples compromisos adquiridos en las diversas Cumbres Internacionales que han suscrito como país.

Sin embargo desde que se decretó el "21 de junio", en dicha cartera de Estado se observa la necesidad de un compromiso más efectivo con la promoción y

desarrollo de acciones en pro de la educación no sexista entre la comunidad educativa. Fue hasta el presente año —2002— cuando se incluyó la celebración como fecha significativa en el calendario escolar oficial.

Evidentemente, no basta con la celebración puntual de un día al año para erradicar el sexismo educativo, se necesita contar con políticas, lineamientos, estrategias y acciones específicas planificadas a mediano y largo plazo para que sean asumidas e implementadas por toda la comunidad educativa; sólo así se conseguirá una efectiva igualdad entre los géneros.

Se debe señalar que, aunque en los últimos años el Ministerio de Educación está desarrollando diversas coordinaciones con organismos de la sociedad civil que promueven procesos educativos alternativos, todavía es muy débil la aceptación que el MINED otorga a las propuestas, programas innovadores e investigaciones que dichas instituciones desarrollan y promueven.

En relación a lo anterior, Gloria Bonder (1994) afirma que hoy en día, cuando en algunos países de la Región Latinoamericana comienzan a crearse espacios en las instituciones estatales que se ocupan de revisar y transformar la formación que se ofrece a las mujeres, resulta fundamental, a nuestro entender, que estos se articulen adecuadamente con los proyectos educativos que realizan las ONGs. Éstas cubren un espectro de mujeres que con frecuencia no es atendido por los servicios educativos estatales y tienen la capacidad de desenvolverse con un dinamismo y una visión innovadora difíciles de sostener desde el Estado. Por otra parte, las modernas corrientes recomiendan reconocer y jerarquizar el papel que juegan las organizaciones de la comunidad en la educación permanente, y es sabido que las ONGs de mujeres son unas de sus principales protagonistas.

3. El modelo de educación no sexista¹²: Una iniciativa innovadora. Conceptualización y características

En este apartado se aborda la concepción global del Modelo como un planteamiento educativo integral. Se plantea que este Modelo no significa incorporar una nueva asignatura en el currículo, realizando algunas actividades semanales puntuales, sino que representa todo un proceso y enfoque nuevo en la manera de educar. También se definen las principales características del mismo, así como sus lineamientos y argumentaciones básicas. Por último se describe los recursos necesarios para poderlo llevar a cabo.

3.1. ¿Qué se entiende por "Modelo"?

Desde 1996 en Las Dignas se concibió la propuesta de trabajar en la conceptualización y puesta en práctica de un modo no sexista de entender la educación, partiendo del quehacer institucional cotidiano por eliminar la subordinación de las mujeres, dentro del cual uno de los principales pilares de la misma es la educación. En ese marco nos planteamos cambiar el enfoque sexista y androcéntrico de la enseñanza a través de un modelo no sexista.

Tras diversas deliberaciones sobre si llamarle modelo o proceso, se decidió denominarle **modelo**, entendiendo como modelo **un referente, una guía flexible, una serie de elementos que permiten ir creando desde la práctica**. Es decir no es un planteamiento estático o inmóvil, sino lleno de dinamismo, creatividad y práctica.

Entre las diversas acepciones que contempla el diccionario para el término "modelo", se pueden

mencionar algunas que coinciden con la perspectiva de esta organización:

- un modelo es "la reproducción ideal y concreta de un fenómeno con fines de estudio y experimentación" (diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 1998)
- un modelo es "un ejemplar o patrón que sirve de pauta en la realización de algo" (diccionario didáctico de Español, 1994),
- un modelo es "un esquema teórico de algo complejo, que se realiza para facilitar su comprensión" (diccionario didáctico de Español, 1994).

Por lo tanto, la propuesta del Modelo que aquí se presenta, trata de reproducir el fenómeno de la educación no sexista en diferentes espacios pedagógicos y académicos a partir de un esquema teórico-metodológico, sirviéndose de pautas de estudio que faciliten su comprensión y experimentación.

El Modelo es un proceso intencionado, sistemático y explícito de la comunidad escolar enfocado a cualquier tipo de proceso educativo, con la finalidad de propiciar el desarrollo integral de ambos sexos, con una efectiva igualdad de derechos y oportunidades. Se puede implementar en todos los niveles académicos, desde parvularia a educación superior, tanto en la educación formal como no formal, sólo es cuestión de adaptar sus principios a cada realidad educativa específica.

¹² En adelante, se le nombrará de diversas formas como "el Modelo", "el Modelo no sexista" o "el modelo educativo no sexista", todos los casos hacen referencia al Modelo de Educación No Sexista que aparece en este título.

3.2. ¿Una nueva asignatura?

"La coeducación no implica un incremento de áreas o materias. Sino que más bien consiste en un cambio cualitativo respecto a las metas de la educación y un enfoque y perspectiva nuevos desde los que se inciden en todos los aspectos del currículum escolar. Entendida de esta manera, coeducación es sinónimo de educación por cuanto implica desarrollar capacidades, actitudes y valores asociados a ser persona, independientemente del sexo e independientemente que se hayan considerado tradicionalmente pertenecientes al ser varón o al ser mujer" (Aramburu, Mila; Ferreres, M^a Cruz; López, Juana. 1992: 45).

Por consiguiente, la educación no sexista no debe desarrollarse como una asignatura en un espacio semanal o mensual, sino que debe interiorizarse en el quehacer educativo, traspasando todos los ámbitos y viviéndose cotidianamente.

El Modelo de Educación No Sexista no vulnera la propuesta curricular oficial, pues se respetan los contenidos programáticos normados, aunque sí propone una revisión de conocimientos académicos para integrar otros nuevos y diferentes, sobre todo los que se corresponden con la incorporación de los aportes de las mujeres a la humanidad y la recuperación del rol femenino para el bienestar social.

En cambio, sí hace énfasis en enseñar de una manera nueva, distinta, para que toda la actividad escolar esté orientada a una efectiva igualdad entre los sexos. Por eso, educar para la equidad o de manera no sexista es como ponerse "unos lentes" que transformen el punto de vista en torno a la relación entre los géneros: reconociendo la diversidad entre las personas, las diferencias específicas entre mujeres y hombres, pero —al mismo tiempo— combatiendo las desigualdades entre ambos y promoviendo la erradicación de todo tipo de discriminación; en especial hacia el colectivo femenino, quien la ha sufrido históricamente.

En definitiva, una **Escuela con un modelo educativo no sexista** significa:

- Visibilizar en los contenidos académicos los diversos aportes de las mujeres que han contribuido al desarrollo humano a través de la historia, desde todos los ámbitos sociales: la política, el arte, la economía, la ciencia, etc.
- Analizar los diversos materiales educativos que utilizados en la escuela, creando alternativas no sexistas en la elaboración de documentos, ejercicios, murales, etc...
- Utilizar un lenguaje que no oculte, no desvalore y no excluya a ninguno de los sexos.
- Eliminar las desigualdades explícitas e implícitas en todo proceso educativo: en la currícula, en las actitudes, en el trato cotidiano, en las actividades, etc, de los sujetos y agentes educativos.
- Eliminar la asignación diferenciada de tareas, roles y responsabilidades en función del sexo, promoviendo personas capaces de desenvolverse tanto en el ámbito profesional como en el doméstico con autonomía y asertividad.
- Implementar desde el kinder la educación afectivo-sexual, la educación en valores y en derechos humanos como eje transversal en la currícula educativa.
- Promover entre su alumnado una orientación vocacional profesional sin estereotipos de sexo, para que elijan libremente según sus potencialidades, reconociendo las oportunidades y limitaciones existentes en la realidad salvadoreña.
- Educar a sus estudiantes en el respeto a las diferencias individuales, sin desigualdades de trato por el simple hecho de pertenecer a un determinado sexo.

3.3. Principales características del Modelo:

• **El Modelo es un proceso integral, creativo y transformador**

La implementación del Modelo debe ser **un proceso integral, creativo y transformador** donde toda la comunidad educativa se involucre a diferentes niveles

y etapas para conseguir cambios de actitudes y de enfoque de la enseñanza, con la finalidad de alcanzar el pleno desarrollo de alumnas y alumnos en igualdad de oportunidades y derechos.

Es **integral** porque **replantea valores** como la justicia, la democracia y los derechos humanos desde una perspectiva de género, fomentando la educación para la paz y la no-violencia, y además **propone estrategias y metodologías participativas** para desarrollarlos. En ese sentido, hay que considerar que no se puede educar en la equidad entre los géneros si paralelamente no se revisa la tendencia jerárquica, autoritaria y violenta del modo de enseñar y relacionarse, tan interiorizada en la sociedad salvadoreña. Niños y niñas deben aprender a manejar los conflictos y resolverlos pacíficamente, así como interiorizar el respeto mutuo y la valoración de las opiniones diferentes a las propias.

Es **creativo** porque **requiere de nuevas formas de hacer las cosas, de innovación, imaginación y originalidad**; en definitiva, de ir inventando durante todo el desarrollo del Modelo, en la medida que se va experimentando y descubriendo en el camino.

Es **transformador** porque **analiza exhaustivamente las condiciones desiguales entre los géneros, promoviendo la construcción efectiva de relaciones igualitarias a partir del respeto a las diferencias y la puesta en marcha de acciones positivas específicas para las niñas y mujeres**. El Modelo es un proceso de transformación social porque aboga por la convivencia entre los sexos.

Un ejemplo de acciones transformadoras y creativas es promover otro tipo de juegos en el patio de recreo alternativos al fútbol masculino competitivo, así como distribuir todo el espacio del que se cuenta para que las niñas y las jóvenes —que comúnmente se sitúan en la periferia del espacio principal—, puedan jugar,

pasear y apropiarse del espacio central. Estas dos acciones requieren de diferentes pasos de observación, análisis y propuestas de cambio, tanto por parte del personal docente como del alumnado para que resulten genuinas y efectivas, y no signifiquen un rechazo frontal de los alumnos —que generalmente son quienes se quejan por la pérdida de "su espacio"—, si son impuestas y no dialogadas entre todas y todos.

Con estas medidas se logra que todo el alumnado se sienta a gusto en el recreo, conozca nuevas maneras de jugar y divertirse, y disminuya el nivel de agresividad y violencia que se manifiesta cotidianamente en esos espacios, tanto con el propio sexo como con el otro.

En relación con lo anterior, la experiencia piloto realizada en una escuela del barrio San Jacinto de San Salvador¹³, ha mostrado que cuando se consigue un espacio recreativo equitativo, disminuyen significativamente los niveles de agresividad y violencia entre el alumnado, potenciándose el respeto mutuo y la convivencia pacífica.

• El Modelo recupera el rol femenino para educar a ambos sexos

Otro elemento básico para la construcción del Modelo hace referencia a **la importancia de recuperar el rol femenino en ambos sexos para el bienestar social** tanto en el marco curricular como en la cotidianeidad escolar; es decir, educar a niños y niñas para que se apropien de las diferentes facetas y aspectos del ámbito privado al igual que del ámbito público. Esto significa **visibilizar los valores "tradicionalmente" femeninos que no aparecen en el currículo** actual y ponerlos en práctica entre toda la comunidad escolar. Por ejemplo, niños y niñas, pero también maestras y maestros, deben repartirse las tareas de aseo, alimentación, ornato y mantenimiento escolar, sin

¹³ Desde 1999, las Dignas están asesorando la implementación del Modelo de Educación no Sexista en la Escuela Bautista Emmanuel (EBE), convirtiéndose así en la única escuela no sexista del país, cuyo desarrollo vanguardista se explica en la Parte II del libro.

jerarquías ni diferencias de género (generalmente ellos cargan las mesas y ellas preparan el refrigerio). Paralelamente es necesario sensibilizar a las familias a través de las escuelas de padres y madres, para que desarrollen en el hogar la formación humana relativa al cuidado de las y los demás —por ejemplo, personas ancianas, enfermas o bebés—; así como a aspectos de administración del hogar, como la compra, la limpieza, la reparación de pequeños desperfectos, etc, de esta forma se logrará **fomentar la corresponsabilidad**¹⁴ en el presente y tener personas adultas autónomas y responsables en el futuro.

Sin embargo, resulta imprescindible otorgar una mayor atención a los alumnos varones para que aprendan a valorar el vasto y enriquecedor mundo del ámbito privado, ya que generalmente a ellos no se les ha enseñado a comprenderlo y manejarlo. Sólo de esta manera, de forma gradual, niñas y niños interiorizarán valores como la corresponsabilidad en beneficio de ambos.

"...Estoy convencida de que no es suficiente la reivindicación de la igualdad. Si de verdad queremos intentar modificar las interrelaciones hombres/mujeres deberíamos reivindicar las cualidades consideradas 'femeninas' y convertirlas en valores para todo el mundo. La sensibilidad, la capacidad de captar las necesidades y deseos de los demás, la ternura, la posibilidad de exteriorizar emociones son cualidades humanas y habría que dar a niños y chicos la capacidad de experimentarlas y valorarlas" (Fabra, M^a Lluïssa, 1996: 11)

• El Modelo mejora la calidad pedagógica de la institución

A través de la implementación del Modelo **se mejora la calidad pedagógica de la institución educativa** que lo desarrolla, ya que implica una estrecha interrelación docente-docente, estudiante-estudiante y docente-estudiante. Como proceso, se construye de acuerdo

con las condiciones del centro educativo, que influyen en las relaciones y en la búsqueda de alternativas para elevar la calidad de la educación, como la autoformación, la revisión de prácticas, estrategias y acciones, ubicando los vacíos y realizando cambios paulatinos.

Por ejemplo, se fomenta el trabajo en equipo, la toma democrática de decisiones, la crítica constructiva y el consenso, tanto entre docentes como entre el alumnado, consiguiendo mejores resultados académicos y didácticos.

También aumenta el nivel de cualificación profesional, por medio de las diferentes capacitaciones y talleres, así como por la continua labor de consultar abundante documentación y bibliografía especializada. Además, se proponen, discuten y aprenden nuevas formas de planificar las clases, de interactuar con el alumnado y de evaluar su progreso académico.

• El Modelo plantea educar la sexualidad, la afectividad y la valoración positiva del cuerpo, como facetas esenciales en el desarrollo integral de las personas

"La coeducación exige y supone la atención sobre los procesos evolutivos de la afectividad y la sexualidad de los alumnos. Somos seres sexuados, afortunadamente. Esta realidad, presente desde las primeras semanas del embarazo, no puede ni debe silenciarse en la educación escolar bajo el pretexto de que son los padres los primeros responsables de la educación de los hijos. (...) La sexualidad está en la cabeza, en el corazón y en el cuerpo. Por eso el educador debe informar y también formar en este aspecto" (Santos, Miguel Ángel 1984: 31).

Desde el planteamiento del Modelo es fundamental desarrollar un **proceso de formación en educación afectivo-sexual** como un eje temático para todo el

¹⁴ Corresponsabilidad: ver glosario.

alumnado, desde los primeros grados —parvularia—, planificando los contenidos de acuerdo con las diferentes edades.

Diversos estudios realizados por profesionales de la pedagogía, sociología y psicología (Pick, Susan 1992; Fernández Bedman 1996; y Hiriart, V. 1999) consideran que la sexualidad es una faceta trascendental en el ser humano desde su nacimiento y que ésta debe ser "bien educada" desde la escuela **con un enfoque no meramente biologicista y científico, sino de manera abierta, clara, desprejuiciada y responsable.** Si las niñas, los niños y las/os jóvenes aprenden a conocer y respetar su cuerpo, sus emociones y sus sentimientos, serán personas más responsables y asertivas en el ejercicio de su sexualidad. Con ello, disminuirán significativamente los elevados niveles de embarazo precoz, de transmisión de infecciones sexuales —entre ellas, el SIDA— y se podrá afrontar y reducir el abuso y acoso sexual desde la infancia.

En ese sentido, las Dignas consideran que a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, el sistema educativo nacional sigue careciendo de un programa curricular específico en educación sexual, contemplado desde los primeros años de escolaridad. En la actualidad, sólo se cuenta con algunas unidades temáticas desde la materia de "ciencia, salud y medio ambiente" en básica y secundaria, o de "psicología de la adolescencia" en bachillerato, siendo a todas luces insuficiente.

En una investigación realizada por esta institución¹⁵ en el año 2000, se comprobó que en Educación Media, el tiempo estipulado, dentro de la planificación semanal de materias, a la temática de sexualidad resultaba (resulta) escaso para la cantidad de contenidos

propuestos, ya que sólo se le dedican 3 horas/clase de 45 minutos cada una a la semana durante 2 años. Al respecto, la encuesta realizada al personal docente participante en la investigación señala que el 70.5% consideró que la educación sexual que reciben las y los estudiantes no es suficiente, mientras que un 29.5% opinaron que sí lo es. Los argumentos vertidos dejan claro que la educación sexual es un área poco abordada en el bachillerato y cuando se aborda, presenta deficiencias y sesgos por el enfoque tradicional, acientífico y cargado de mitos y prejuicios que se transmite.

La mayoría de escuelas no imparte las pocas unidades que se incluyen en los libros de texto por diversos factores, como la falta de preparación del profesorado para abordar esta temática tan compleja y cargada de juicios de valor, o por disconformidad de algunas familias de estudiantes que consideran que la sexualidad se debe educar en la casa, entre otros.

En relación con esto, la investigación antes mencionada refleja cómo el personal docente entrevistado traspasa la responsabilidad de la educación sexual a la familia, sobre todo a la hora abordar problemáticas tan graves como el alto índice de embarazos adolescentes. Por ello, resulta preocupante que la mayoría de respuestas se refieren a "la falta de orientación y educación sexual en el hogar" (26%), a "la desintegración familiar" (22%), a "los prejuicios y tabúes sobre el tema y las condiciones de las jóvenes" (14%), y a la "deformación de la información de los Medios de comunicación" (12%); es decir, todas las causas son externas al centro educativo, salvo en una respuesta (18%) donde se señala a los centros educativos también con responsabilidad en la problemática: la "falta de orientación sexual en el hogar e instituciones

¹⁵ La investigación citada se realizó en el marco de la Campaña "El Banco Mundial en la Mira de las Mujeres de América Latina y El Caribe" y se tituló: "Del dicho al hecho... hay mucho trecho. Declaraciones y aplicaciones del género en la Educación Media". Las Dignas, abril 2000. Su principal propósito fue ejercer una supervisión ciudadana sobre determinados compromisos adquiridos por el gobierno de El Salvador, a través del Ministerio de Educación, para introducir cambios en la sociedad salvadoreña con relación a desarrollar la conciencia de género en la Educación Media formal a través del objetivo 5 del "Proyecto de Reforma a la Educación Media" financiado por dicha instancia multilateral. La educación sexual en la currícula fue una de las áreas investigadas.

educativas¹¹⁶. Es obvio, pues, que por lo general el profesorado está evadiendo el compromiso que tienen como agentes educativos y orientadores/as de cambios en la juventud para su educación integral, no solamente en su vertiente academicista.

Para superar esta debilidad formativa, es preciso capacitar al profesorado en esta temática para que puedan implementarla sin temores, dudas o prejuicios.

La desinformación sexual sólo conlleva a buscar información por canales inadecuados, a cometer errores y a sentir culpabilidad.

De nuevo, se debe mencionar la experiencia piloto en San Jacinto, donde tras cuatro años de desarrollar un programa de formación en educación afectivo-sexual para estudiantes de III ciclo, se ha demostrado que el alumnado adolescente reconoce la importancia de ser responsables, comprendiendo que la sexualidad no es un juego y se debe esperar a estar preparadas/os para tener "una vida sexualmente activa".

En resumen, el principal objetivo de este Modelo de educación no sexista para la equidad de género es **educar de manera integral al alumnado, mejorando la calidad pedagógica del aprendizaje, preparando a niñas, niños y jóvenes para la responsabilidad, el respeto, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones sobre su futuro y su vida, a fin de que sean personas adultas competentes tanto en su vida profesional, como en su vida privada y familiar.**

¹¹⁶ Fuente: la misma que la cita anterior, pág. 51.

Cuadro n° 8: principales causas de embarazos precoces

CAUSAS	% MUJ.	% HOM.	TOTAL
Falta de orientación y educación sexual en el hogar (padres y madres)	30.0 %	20.0 %	26.0 %
Desintegración familiar	20.0 %	25.0 %	22.0 %
Falta de orientación sexual en el hogar e instituciones educativas	16.6 %	20.0 %	18.0 %
Los prejuicios y tabúes sobre el tema y las condiciones de las jóvenes	13.3 %	15.0 %	14.0 %
Deformación de la información en los Medios de Comunicación	10.0 %	15.0 %	12.0 %
Falta de comunicación con padres	10.0 %	0.0 %	6.0 %
Mujeres no se valorizan	0.0 %	5.0 %	2.0 %

Se marca la única respuesta donde se mencionan las instituciones educativas.

3.4. Recursos para el desarrollo del Modelo

Para un óptimo desarrollo del Modelo, la institución escolar precisa de una cantidad estimable de recursos humanos (personal docente) y materiales (bibliografía especializada) que deben compaginarse con la dotación de tiempos y espacios suficientes.

Igualmente. A nivel financiero es necesario gestionar fondos para apoyar este proceso de cambio y, aunque no es imprescindible, sí es cierto que no contar con los suficientes recursos puede reducir visiblemente su desarrollo y llegar a desalentar a la comunidad educativa. En ese sentido, se puede elaborar un Proyecto de gestión de recursos dentro del apartado de Programas de Desarrollo que contempla el Proyecto Educativo Institucional, PEI.

4. Pasos fundamentales para el desarrollo del Modelo.

Etapas de implementación

Al inicio de este apartado se incluye una serie de consideraciones previas a tener en cuenta a la hora de implementar el Modelo.

Además, se describe y analiza de manera detallada los cinco pasos fundamentales del Modelo, a través de sus etapas de implementación; desglosando los elementos principales a abordar en cada una de ellas, su planificación y su metodología. Se ha incluido opiniones, valoraciones y ejemplos para facilitar su comprensión.

4.1. Algunas consideraciones previas:

Antes de abordar cada una de cinco etapas es importante describir dos de los principales factores que influyen a la hora de iniciar el desarrollo de este Modelo: la falta de tiempo para aplicarlo y los entusiasmos versus las resistencias al cambio. Aunque son de distinta índole, ambos deben tenerse en cuenta y ser debatidos entre todo el colectivo de manera que no se vivan como problemas insuperables y sus efectos no causen desánimo o inquietud para iniciar el proceso.

El primero es el factor **falta de tiempo** y afecta a cada docente en particular, pero también a todo el colectivo, ya que está relacionado con el aspecto organizativo del centro escolar. En cambio el segundo, **los entusiasmos versus las resistencias al cambio**, forma parte del interés personal y profesional por reconocer el sexismo presente y promover alternativas educativas, empezando por una misma, o uno mismo. En todo caso, a continuación se plantean las diferentes

opiniones y valoraciones recogidas a lo largo de más de seis años de experiencia.

• La falta de tiempo para reunirse... ¿qué hacer con ese "eterno" problema?

Independientemente de que se desarrolle o no un Modelo de Educación no sexista, una de las principales dificultades que enfrenta la mayoría de centros educativos se refiere a la falta de tiempo para poder reunirse por áreas o ciclos y —todavía más difícil— entre todo el colectivo docente. Esta situación se debe en gran medida a la concepción existente en el actual sistema educativo de "docente-horas clase, o docente de planta de un turno", de modo que estructuralmente no se concibe al profesorado como profesional investigador u orientador, y por lo tanto, no se toma en cuenta las implicaciones de tiempo que representa trabajar en esfuerzos innovadores, como en el caso de la educación no sexista.

Sin embargo muchas instituciones, sabedoras de la importancia didáctica del trabajo en grupo, desarrollan sus propias estrategias para "sacar tiempo" a fin de poder debatir, intercambiar información, evaluar, coordinar actividades, formarse teórica y metodológicamente, etc, puesto que cualquier profesional de la educación sabe que no se puede desarrollar un proceso pedagógico de calidad, si sólo se trabaja de manera individual al interior del aula y no existe interacción con sus compañeras y compañeros.

"Donde yo veía problema era en los tiempos. Claro, era una cosa novedosa que nos crea algunos temores,

despertó el interés de los maestros, por ejemplo con interés de saber más. El problema era que los maestros tampoco tenían tiempo, con doble jornada. ¿Cómo hacer que este proceso sea visto como parte de mi trabajo y no como una carga más?. Cuando tienen que leer, responder cuestionarios... yo creo también que la escuela debe de abrir espacios, aunque sean pequeñitos, que signifiquen que el maestro, una vez a la semana por dos horas diga que se va a dedicar a los cuestionarios, a leer, a prepararse para la jornada de capacitación, lo que sea..." (opinión de la directora de la Escuela Bautista Emmanuel —EBE—, escuela piloto del Modelo de Educación No Sexista, durante el primer año de la experiencia, en 1999).

El testimonio anterior es clarificador en cuanto a la importancia de otorgar tiempos y espacios para la implementación de un modelo educativo no sexista. Por eso, cuando una institución decide iniciar este proceso, debe estar consciente de que el factor "tiempo" es uno de los aspectos principales a resolver para el buen desarrollo del mismo. Es necesario, sobre todo en el período inicial, hacer esfuerzos para encontrar momentos, espacios, tiempos, para trabajar por equipos o para realizar sesiones con todo el personal docente y directivo.

Por tanto, planificar el año escolar, estableciendo el máximo de "tiempo" posible al Modelo, es un pilar fundamental para poder desarrollarlo con logros. Evidentemente muchas veces resulta difícil y complejo coordinarse con todo el personal, pero no es imposible, y la experiencia de la escuela piloto ha demostrado que el trabajo en equipo, el esfuerzo conjunto y el interés personal son tres componentes imprescindibles para conseguir cambios significativos en la práctica educativa.

• ¿Cambiar, para qué? Los entusiasmos versus las resistencias hacia el cambio

"No intervenir es perpetuar el modelo existente"
(Beatriz Fainholc 1997: 84)

"...yo estoy convencida que estos proyectos innovadores en educación, quizás tengamos la motivación y el interés por hacerlo, pero hay toda una resistencia, la resistencia al cambio, que es natural y por mucho que yo diga 'qué bonito', en mí hay una resistencia, tengo que superarla. La resistencia también está en los estudiantes, a lo mejor hoy las cosas se van a tener que hacer de forma diferente y no les va a gustar... es natural, es lógico." (directora de la Escuela Bautista Emmanuel, 1999).

Hay un elemento que está presente en todo proceso transformador: **las resistencias al cambio** por parte de diversos sectores de la comunidad educativa.

Es indiscutible que todo proceso de cambio genera crisis e inseguridad tanto a nivel individual como colectivo, sobre todo si dicho proceso entraña modificación de actitudes. Por tanto, no hay que descuidar ninguno de los múltiples factores y aspectos que influyen en las actitudes personales para asumir o no los cambios; al contrario, es necesario tenerlos en cuenta para poder abordarlos adecuadamente como colectivo docente.

En relación con lo anterior, el sociólogo español Xavier Bonal, hace referencia a la presumible influencia de otros sectores integrantes de la comunidad educativa, como son las familias del alumnado, o de la administración educativa —el Ministerio de Educación—, en la toma de decisiones a la hora de realizar procesos sistemáticos de cambio, en este caso la implementación del modelo no sexista: *"no hay que olvidar que cualquier cambio educativo se enfrenta a posibilidades de consenso o conflicto con toda la comunidad escolar. Las relaciones del profesorado entre sí, las relaciones del centro con las familias o la relación con la administración educativa misma pueden constituir elementos que por sí solos fijen límites de lo posible en los procesos de cambio. En este sentido, es especialmente importante tener en cuenta los conflictos dentro de la escuela y sus consecuencias sobre las posibilidades de colaboración o enfrentamiento entre los maestros y las maestras de la institución"* (Bonal, Xavier 1997: 30).

Además existen otros factores o aspectos que pueden posibilitar o limitar el proceso de cambio, por lo que se puede hablar de instituciones educativas más o menos sexistas y por tanto, más o menos resistentes a los cambios no sexistas:

- La ideología de género: Existen centros educativos con clasificaciones fuertes de género, esto es con claras delimitaciones de lo masculino y lo femenino, y otros que son más débiles o flexibles en sus clasificaciones. Por tanto según los códigos de género que se manejen, será más o menos fácil promover cambios no sexistas.
- La ideología educativa: Cada centro dispone asimismo de una ideología educativa, donde la rigidez o flexibilidad pedagógica, las teorías sobre el aprendizaje, o la propia organización escolar son elementos que favorecen o limitan las innovaciones educativas.
- La inercia institucional: Otro tipo de resistencias, tiene que ver con el discurso, los hábitos y las costumbres que cada centro reproduce con el tiempo. A menudo éstas constituyen verdaderos obstáculos para el cambio. Expresiones como "si siempre ha sido así" son un claro ejemplo de ello.

Indudablemente algunos procesos de cambio son más fáciles que otros. En el caso del Modelo, donde resulta imprescindible modificar creencias, concepciones y actitudes personales y colectivas, se convierte en un proceso difícil de transformar a corto plazo. Sin embargo el factor "género" también influye a la hora de abordar el sexismo y promover cambios: en los centros educativos donde hay mayoría de personal docente femenino suele ser más fácil desarrollar un proceso de sensibilización con acciones de cambio ya que las maestras se identifican más con la problemática de las desigualdades de género; en centros donde el profesorado es mayoritariamente

masculino suelen haber más resistencias y persiste la creencia de que su centro no es sexista.

En los numerosos procesos de sensibilización y capacitación realizados por Las Dignas, se ha detectado diferentes factores que influyen en la motivación del colectivo docente para promover, o no, una educación no sexista.

Uno de los elementos que surge a menudo es la percepción que este colectivo tiene *sobre la aparente neutralidad en el enfoque educativo*; es decir, un amplio sector docente, directivo y técnico manifiesta que el currículo educativo nacional no es sexista¹⁷, así como que la educación que se ofrece (práctica educativa)¹⁸ es neutral e igualitaria para ambos sexos. Incluso algunos centros educativos tienen un convencimiento primario de que en su institución no hay sexismo. Estas percepciones suelen ser propias del personal que no ha sido sensibilizado en educación no sexista o teoría de género, puesto que, generalmente, no son conscientes de su propio currículum oculto, ni del sexismo instalado en todos los ámbitos sociales, la escuela entre ellos.

Otro sector docente suele manifestar cierto temor a *ser cuestionado por el resto de docentes, a no ser tomada o tomado en cuenta, a ser tildada o tildado despreciativamente como "feminista"*, si se muestra una actitud abierta y positiva al cambio.

También, una parte del profesorado exterioriza dificultades para poder sensibilizar e influir al resto de compañeras y compañeros, sobre todo en el caso de las profesoras que sienten que sus compañeros varones las cuestionan al tratar este tipo de temáticas.

"Como referentes de género trataremos de gestar este cambio, pero sólo somos tres y será difícil cambiar

¹⁷ Una investigación diagnóstica realizada en ocho institutos nacionales técnicos por APREMAT, a finales del año 2000, demuestra que existen sesgos sexistas y estereotipados, así como un enfoque androcéntrico en los contenidos programáticos de algunas especialidades técnicas, como en el caso de salud y secretariado –actualmente llamado "asistencia administrativa"–.

¹⁸ En este mismo caso, un grupo de docentes referentes de género y directores de veintidós institutos focales de APREMAT recibieron un proceso de formación en teoría de género y educación no sexista por parte de Las Dignas, de donde se recogen algunas de las opiniones arriba expresadas. En la fase inicial de dicho proceso, un 78% de las personas entrevistadas opinaron que en los Institutos de Educación Media Técnica se promueve la igualdad, aunque no supieron especificar con qué medidas se realiza esa promoción.

todas las mentalidades de los compañeros" (profesora de bachillerato).

Por otro lado se observa que un amplio número de docentes alega que *"quienes no quieren cambiar son los otros, no yo"*. O que la responsabilidad es de otros sectores de la sociedad, como la familia, los medios de comunicación, la iglesia, etc. Este es el caso del personal docente de bachilleratos técnicos capacitado en educación no sexista por las Dignas en el año 2000; quienes consideraban, en un 50%, que los mayores obstáculos para el cambio estaba en las familias del estudiantado, y en un segundo nivel, el 9.4%, en las directrices de las instituciones y las autoridades del Ministerio de Educación. Algunas opiniones en este sentido son:

"En los Institutos está bien trabajar este tema, pero se debe bajar a los niveles de educación básica pues están más dormidos en esos niveles educativos, así como también a la familia y los medios de comunicación." (profesor de bachillerato).

"Es un proceso largo y si sólo cambiamos los docentes el esfuerzo es parcial" (profesor de bachillerato).

Evidentemente la responsabilidad de educar con equidad y sin discriminaciones es una tarea de toda la sociedad, ya que no sólo educa la escuela; pero también es cierto que la labor docente es una de las más idóneas para modificar esquemas y paradigmas¹⁹, por tanto se debe asumir también un nivel de responsabilidad individual, sin olvidar que las autoridades educativas y quienes diseñan las políticas públicas tienen la suprema obligación de administrar una educación libre de sexismo.

No obstante, también existe una determinada parte del profesorado —mayoritariamente varones, aunque no sólo—, que defienden el principio de que quien debe cambiar en cuestiones de género, es la mujer; sin embargo cuando se promueven acciones específicas favorables al sector femenino (maestras, alumnas, madres de familia) reaccionan con cierto nivel de

rechazo y apelan hacia una actuación igualitaria entre los géneros:

"La mujer debe conquistar el espacio, no de darlo nosotros, los hombres; debe ser una conquista de la mujer. Formar, educar, dar y desarrollar capacidades" (profesor de bachillerato).

"El que tengo que cambiar soy yo. Los niños que tenemos actúan de una forma bien sexista. No hay que poner a la mujer por encima del hombre. Hay que ponemos a la par... A veces se generan conflictos en la pareja porque el hombre se resiste al cambio por falta de información.... Nosotros le vamos a dar la dignidad que se merece (a la mujer)" (maestro de la Escuela Bautista Emmanuel, en 1999).

Empero no todo son resistencias, más bien al contrario, **la mayoría le apuesta al cambio**, manifestando entusiasmo y compromiso, como las siguientes opiniones:

"No podemos promover un cambio si nosotros no somos modelo del mismo cambio", (profesora de bachillerato).

"Concienciar para poder lograr cambios; de nada sirve tener conocimientos. Queda la interrogante ¿En qué condiciones está el Estado para proporcionarnos las armas necesarias para hacer una educación menos sexista?" (profesor de bachillerato).

"Soy nueva, llegué hace seis meses y me pareció extraño que se implementara en los juegos: niñas jugando fútbol, niños jugando cuerda, niñas y niños jugando trompo. El lenguaje también me llamó la atención, fue nuevo, las compañeras tenían el cartel de 'bienvenidos-as' en los salones. Mi primera impresión fue de rechazo y la primera charla sobre género, también". (maestra de la Escuela Bautista Emmanuel, cuando se incorporó en el segundo semestre de 1999).

Tal como se mencionó anteriormente, es un hecho verificado en diversas investigaciones —Salas, Begoña 1992; Bonal, Xavier 1997; Tomé, Amparo 1997— que el sector femenino, maestras, alumnas, madres de

¹⁹ Paradigma: ver glosario.

estudiantes, se apunta con más entusiasmo y decisión a aplicar el enfoque de género y disminuir las desigualdades y discriminaciones que se viven en los espacios educativos; incluso muchas mujeres —y algunos hombres—, aseguran que la perspectiva no sexista les ha sido útil no sólo en su práctica docente cotidiana, sino también en su vida personal, mejorando su relación con la pareja y la familia.

"Yo como mujer he cambiado" (profesora de bachillerato). *"Lo que más me ha gustado es que he aprendido a no hacer distinciones de géneros, me está ayudando bastante, incluso en mi hogar... Yo recomendaría, implementar el programa a través del Ministerio, haciendo las gestiones necesarias"* (maestro de la Escuela Bautista Emmanuel, en 1999).

"Lo que más me ha gustado, lo que me motiva a mí, es mi perspectiva de mujer y desde esta perspectiva rescatar la dignidad de las mujeres y enfocarla hacia la educación, porque el Ministerio aunque trata este tema, no lo profundiza y en lo cotidiano de nuestro trabajo vemos que no es lo mismo tocarlo así por alto que poder profundizar y poder transmitir esto con seguridad, con criterios propios" (subdirectora de la Escuela Bautista Emmanuel, en 1999).

Sobre las actitudes del profesorado ante el cambio, Bonal (1997:26) constata que "el análisis de algunas variables independientes pone de relieve cómo las mujeres presentan una actitud más positiva que los hombres ante la introducción de medidas de igualdad de oportunidades. Por lo que respecta a la edad, el profesorado mayor es más conservador. El análisis de la variable "especialidad", finalmente, nos muestra cómo el profesorado de humanidades es menos sexista que el profesorado de ciencias".

A los factores anteriores, se puede añadir que el nivel educativo que se imparte también determina la mayor aceptación, o no, al cambio: *"...el profesorado de Educación Infantil es el menos resistente, alimentando el grado de resistencia según se va ascendiendo en los niveles" (...)* las jerarquías administrativas: *a menor jerarquía, menor resistencia (...)* las implicaciones de las Administraciones Educativas" (Salas, 1992).

Por último cabe señalar que muchas veces, tras un tiempo de formación teórica y de desarrollo de actividades "no sexistas" puntuales, cierta parte del personal docente sabe manejar el discurso pero no lo ha interiorizado; por consiguiente no se ponen en práctica las estrategias de cambio, bien porque todavía hay resistencias personales, bien porque no se conoce a fondo el planteamiento teórico y metodológico a aplicar, o porque no se cree que éste sea un tema prioritario... Con todo, la realidad es que hay un momento en el que cada quien toma la decisión de continuar indagando y actuando en pro de la educación no sexista, o prefiere detenerse en ese punto, manejar lo más básico de la teoría de género, pero no involucrarse en los procesos de cambio.

En este caso, la experiencia vivida por Las Dignas en los procesos de formación con docentes manifiesta que son más los docentes varones, que las mujeres, quienes deciden quedarse sólo en el discurso.

Pero este tipo de posicionamiento no debiera coartar al personal docente más entusiasta y decidido por el desarrollo del Modelo, ya que en todo colectivo humano existen diferentes maneras de entender la realidad y de involucrarse o no en los cambios. En cualquier caso, todas las posiciones son genuinas y deben respetarse, mientras no entorpezcan notoriamente el buen funcionamiento escolar, o interfieran en las decisiones e impulso de iniciativas de las compañeras y compañeros que sí desean realizar un proceso transformador.

4.2. Etapas de implementación

El Modelo de Educación No Sexista como proceso conlleva 5 pasos o etapas fundamentales, que de acuerdo a la experiencia desarrollada son:

1. Proceso de sensibilización y formación del personal docente.
2. Creación del Equipo Promotor o referente de género.
3. Diagnóstico del sexismo en el espacio educativo.
4. Implementación de medidas / acciones no sexistas.

5. Proceso de planificación con enfoque de género en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El tiempo de implementación del Modelo varía para cada institución educativa, pues el colectivo docente va desarrollando cada paso según las necesidades propias. En ese sentido, cada uno de los pasos propuestos no tiene un tiempo de duración establecido, sino que dependerá de los múltiples factores que inciden en la realidad educativa de cada escuela. Es decir un centro educativo puede estar todo un año realizando sólo la etapa del diagnóstico, pues desea desarrollarlo de manera profunda y completa, y otro centro puede optar por realizar diagnósticos parciales e ir implementando acciones de cambio en la medida que va analizando y detectando el sexismo en cada ámbito escolar.

Sin embargo sí es preciso señalar que para conseguir que una institución educativa llegue a ser no sexista, se requiere de varios años de aplicación y de diferentes momentos de reflexión-evaluación de resultados, combinados con otros de investigación-aplicación de cambios, sin olvidar la formación permanente del profesorado.

Según la propuesta metodológica que plantea el Modelo, lo más adecuado es realizar los cuatro primeros pasos, hasta llegar al quinto, donde se consigue afianzar totalmente el Modelo en el Proyecto Educativo Institucional –PEI— y desde ahí a toda la actividad educativa del centro. Sin embargo, todos los pasos están relacionados entre sí, siguiendo una lógica evolutiva de lo básico y a corto plazo, a lo más complejo y a largo plazo. Sin embargo, teniendo en cuenta la globalidad de la propuesta, no es imprescindible realizar todos los pasos ordenadamente, se puede empezar por cualquiera de los cuatro primeros e ir avanzando según lo determine la institución.

¿Cómo surge la iniciativa de impulsar el Modelo en un Centro Educativo? ¿De quién(es) depende?

Las maneras en que puede iniciarse la implementación del Modelo son diversas. Por lo general surgen de un

grupo de docentes (dos o tres, e incluso más) que han participado en algún proceso formativo sobre teoría de género y educación, o se han documentado con bibliografía específica o bien su experiencia profesional les ha llevado a visualizar el enfoque de género como un aspecto necesario para su labor docente, e incluso puede surgir del interés de una sola persona; en todo caso, es muy importante que la propuesta sea planteada desde el personal docente y/o la dirección del centro para que sea aceptada por el resto de la comunidad educativa.

• Primer paso: Proceso de sensibilización y formación del personal docente

Resulta importante insistir en que el sexismo está fuertemente arraigado en la vida de las personas y se manifiesta cotidianamente de modo más o menos inconsciente, de manera que si no se hace un esfuerzo consciente por visualizarlo, detectarlo y abordarlo, resultará muy difícil eliminarlo.

Por ello resulta fundamental **realizar una profunda reflexión sobre las manifestaciones más comunes del sexismo en la educación**, analizando las concepciones y comportamientos individuales y colectivos, que se transmiten de forma consciente e inconsciente.

Es decir, traer al campo de la conciencia las propias actitudes sexistas y discriminatorias que, dentro de la sociedad sexista en la que se vive, cada miembro tiene asumidas; haciendo un esfuerzo por detectar el sexismo en el propio currículum oculto y el de las y los demás.

Aunque el principal agente de cambio es el personal docente, toda la comunidad educativa debe ir sensibilizándose a través de charlas, talleres, capacitaciones y todo tipo de actividades que abonen a la disminución del sexismo. Así pues, la propuesta no sexista pretende:

- Que el personal docente y directivo fundamente y suscriba, a partir de la práctica y la reflexión

- teórica, todos los componentes del Modelo;
- Que el alumnado se conciencie sobre las desigualdades de género que la sociedad les asigna desde el nacimiento, reconozca los sesgos sexistas presentes en los procesos educativos y se convierta en co-partícipe del cambio;
 - Que las familias —madres y padres— impulsen cambios actitudinales educativos al interior del hogar y colaboren con el centro educativo en todas las acciones/actividades tendentes a la disminución del sexismo.

Por tanto se debe planificar y desarrollar diversas jornadas de capacitación-formación con todo el personal docente y la dirección del centro, donde se traten con profundidad temas relativos a la educación no sexista y la teoría de género.

Las capacitaciones pueden ser preparadas y multiplicadas por el Equipo Promotor (ver paso 2), o bien pueden ser desarrolladas por profesionales especialistas en cada temática, solicitando así colaboración a otras instituciones académicas, organizaciones sociales, o al personal técnico del Ministerio de Educación.

Además, para optimizar los procesos de formación, es necesario tener presente que la autoformación docente debe contemplarse como una necesidad básica, dotándose de bibliografía pertinente y discutiendo los contenidos entre el profesorado.

Temática

Resulta fundamental abordar una temática específica²⁰ a desarrollar, ya que la formación docente tradicional no es suficiente para impulsar procesos educativos no sexistas, pues en la actualidad todavía no se ha incorporado el enfoque de género en la formación de

los profesorados, ni en las carreras de ciencias de la educación.

A la hora de planificar las jornadas de formación/capacitación, existe una larga lista de temas y cada colectivo docente puede decidir por cuáles iniciar y cómo priorizarlos. Algunos de éstos son:

- la teoría de género, la conformación de identidades "femenina"/ "masculina" y la división sexual del trabajo
- el uso sexista en el lenguaje y las imágenes de los materiales educativos.
- el currículum explícito / currículum oculto y el enfoque androcéntrico de la enseñanza.
- análisis de la práctica docente: la interacción docentes-alumnado en el aula.
- cómo incorporar el enfoque de género en la planificación programática y curricular.
- la intervención en el patio de recreo: promoción de juegos alternativos no competitivos.
- el juego simbólico en parvularia: aula de rincones de aprendizaje.
- la educación afectivo-sexual
- la orientación vocacional al alumnado desde una perspectiva de género.
- derechos humanos y violencia de género.
- Investigación-acción para la detección del sexismo.

Metodología

En cada jornada es importante proporcionar abundante base teórica, así como plantear propuestas metodológicas sencillas y concretas que faciliten su aplicación y propicien cambios en el colectivo. Por ejemplo, para abordar el tema "el uso sexista en el lenguaje (oral y escrito) y las imágenes" se puede revisar los libros de texto, los carteles, las guías educativas y todo el material didáctico que se utiliza cotidianamente en las aulas. También se puede facilitar diferentes técnicas y pautas para aprender a cambiar

²⁰ En el apartado de Anexos se desglosa cada temática y su bibliografía. Además, buena parte de la temática relacionada con género, sexismo y educación aparece ampliamente desarrollada en el libro "¿Yo sexista?". Cada tema consta de una carta didáctica para su multiplicación, así como de una extensa base teórica y ejercicios o fichas de trabajo para su aplicación metodológica. Este libro está considerado como uno de los materiales básicos para la formación docente en educación no sexista.

de manera clara y específica el lenguaje, como por ejemplo, nombrar sistemáticamente a los dos géneros y eliminar estereotipos o expresiones discriminatorias para las mujeres. El siguiente paso es transmitirlo al alumnado y, en la medida de lo posible, a las madres y padres de familia.

Conforme se va desarrollando jornadas de capacitación con metodologías participativas, se empieza a visualizar cambios incipientes en las actitudes y en las concepciones del personal docente. Igualmente se debe modificar y mejorar los materiales educativos utilizados; es decir, entre todo el personal docente se acuerda estrategias dirigidas a modificar los documentos escritos, como hojas informativas, notas, tests objetivos, fichas de trabajo, carteles, periódicos murales, etc.

En definitiva, se debe lograr a mediano plazo elaborar materiales que contemplen un lenguaje no sexista e incluyan imágenes de mujeres de manera equitativa, con un enfoque no androcéntrico.

Temporalización

Las jornadas o talleres de capacitación se desarrollan durante todo el año escolar, con la periodicidad que el profesorado determine, aunque ya se haya iniciado los pasos 2 y 3. Por ejemplo se puede planificar jornadas de una mañana cada mes, o bien las jornadas pueden ser bimensuales, e incluso determinar sólo unas cuatro jornadas repartidas a lo largo de todo el año escolar. Otra posibilidad es realizarlas los sábados, lo que facilita que se pueda desarrollar mayor cantidad de jornadas. En definitiva, cada centro debe proponer su propia modalidad, sin olvidar que resulta fundamental realizar este proceso de formación para poder desarrollar el Modelo de una manera óptima.

La formación docente debe continuar durante todo el proceso de implementación del Modelo. Sólo así la institución podrá contar a mediano plazo con profesionales "especialistas" en educación no sexista.

En conclusión, para conseguir una verdadera sensibilización del profesorado es fundamental que todo el personal docente adquiera progresivamente conciencia de la necesidad de capacitarse y formarse en temática relativa a la educación no sexista. Pero la formación no acaba ahí, ya que durante todo el desarrollo del Modelo, **la formación permanente es uno de los aspectos imprescindibles para lograr cambios conceptuales y actitudinales que lleven al convencimiento de la importancia de desarrollar una educación para la equidad.**

• Segundo paso: Creación del Equipo Promotor o Referente de Género

• ¿Quiénes conforman el Equipo Promotor?

El Equipo debe ser elegido por el colectivo docente y conformarse con los siguientes criterios:

- deben ser docentes de los diferentes ciclos o áreas, quienes actuarán como representantes de los mismos
- es imprescindible que haya un representante de la dirección-subdirección.
- no es necesario que sea un equipo muy numeroso, pero sí debe incluir personas ya sensibilizadas, con claro interés en formar parte de este esfuerzo, motivadas en revisar la propia práctica y en cambiar actitudes y concepciones personales, así como en estimular el cambio del resto de compañeros y compañeras.
- otro criterio obvio es que sea un equipo mixto, con equilibrio de ambos sexos, según la composición del personal docente de cada institución.

A continuación se ejemplifican dos clases diferentes de equipos, puestos en práctica por las Dignas en las dos instituciones educativas donde se está desarrollando el Modelo :

CENTRO ESCOLAR DE EDUCACIÓN BÁSICA: Parvularia a Noveno grado

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1 representante de la dirección-subdirección | } equipo mínimo imprescindible |
| 1 representante de parvularia | |
| 1 representante de primer ciclo | |
| 1 representante de segundo ciclo | |
| 1 representante de tercer ciclo | |
| 1 representante de materias especiales (opcional) | |

En el caso del personal docente de materias especiales, como educación física, educación musical, inglés, etc, se puede utilizar dos estrategias a la hora de incorporarlo en todo el proceso:

- denominar una o un docente representante de todas estas materias que se incorpore al Equipo Promotor, o bien
- incorporar cada materia en un ciclo, de modo que sean parte de todas las actividades, reflexiones y discusiones que se realicen.

CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA: Instituto Nacional con Bachillerato general y técnico

- 1 representante de la dirección-subdirección
- 1 representante de la materia de psicología o el/la psicóloga institucional
- 2 "referentes de género" (*)
- 3 ó 4 representantes de cada especialidad de bachillerato que tenga el instituto: comercial, general, industrial, salud, agrícola.
- 1 representante del resto de materias comunes: literatura, seminarios, estudios sociales, (opcional, en el caso de que la institución no cuente con la figura de "referente de género").

(*) En la actualidad veintidós institutos focales nacionales, incluidos en el Proyecto de Apoyo al

Proceso de Reforma de la Educación Media en el Área Técnica- APREMAT, tienen instalada la figura de "referente de género" conformada por dos o tres docentes de cada instituto, quienes velan porque el eje transversal del enfoque de género de dicho proyecto se implemente en la comunidad educativa, realizando acciones y/o actividades a lo largo de todo el año. Este personal docente, en la mayoría de los casos, ya ha recibido formación en teoría de género y muestra una buena disposición a trabajar en esa propuesta. Por tanto, resulta imprescindible que las y los referentes de género formen parte del Equipo Promotor.

• Principales funciones del Equipo Promotor

Conformar un Equipo Promotor, o Equipo Referente de Género, tiene como propósito el poder contar con un ente dinamizador con capacidad de propuesta y de seguimiento a las diversas estrategias y acciones de cambio que se planifiquen en su comunidad educativa, a fin de lograr una progresiva disminución del sexismo educativo para la consolidación del modelo educativo no sexista.

Las funciones que debe desarrollar este Equipo se pueden ubicar en dos direcciones:

— Funciones estratégicas:

- Será un equipo consultivo, propositivo, de consenso y de apoyo a la dirección para dinamizar al personal docente como verdadero sujeto del proceso de cambio.
- Fomentará un funcionamiento horizontal y democrático²¹ en las responsabilidades y toma de decisiones, siendo el puente entre la dirección, el resto de docentes y el alumnado.
- Promoverá acciones tendientes a definir la propuesta de un modelo de educación no sexista, integral y alternativo para la Institución.

²¹ Como ya se ha apuntado anteriormente, el Modelo fomenta valores como la educación para la paz, la resolución pacífica de los conflictos y la toma democrática de decisiones. No se puede conseguir una verdadera equidad de género sin potenciar paralelamente todos éstos valores humanos y de convivencia. Desafortunadamente, la realidad educativa salvadoreña —reflejo de la sociedad misma—, padece de una marcada práctica jerárquica y autoritaria, donde quienes ostentan menos poder no son tomados-as en cuenta y no pueden opinar. De esta manera no se está fomentando entre el alumnado la responsabilidad individual a la hora de decidir y actuar, sino que éste suele regirse por la coacción, la prohibición y la imposición de normas estrictas de disciplina y autoritarismo, en el más puro estilo militar.

- Monitoreará la implementación y consolidación del modelo de educación no sexista, ubicando los avances, las limitaciones, los logros, los nudos para el desarrollo del mismo.
- Delegará responsabilidades al resto de docentes y comités de estudiantes —cuando existan—, con el propósito de lograr los objetivos planteados y hacer partícipe del proceso a toda la comunidad escolar.
- Difundirá la experiencia del Modelo entre otros centros educativos de la comunidad, a nivel local, en los medios de comunicación, e incluso a nivel regional cuando se precise.

— Funciones operativas:

- Será responsable de intercambiar información y documentación, recogiendo por escrito las propuestas, ideas y/o respuestas surgidas de las discusiones sobre temáticas o actividades no sexistas planificadas entre todas y todos.
- Llevará un registro de todas las actividades, reuniones, eventos, etc, que se realicen para la consecución del Modelo, y también recogerá muestras de todos los materiales no sexistas que se elaboren a fin de contar con un acervo.
- Mantendrá reuniones entre ell@s y con otras/os docentes por ciclos y áreas de trabajo, así como para actualizar toda la información, recogiendo en acta todos los acuerdos que se tomen, para poder difundirlos al resto de docentes y alumnado.
- Velará por el cumplimiento de los acuerdos y decisiones.

Por último, es de destacar que formar parte del Equipo Promotor representa un desafío que beneficia profesional y personalmente a sus integrantes, pero también supone un nivel importante de compromiso y esfuerzo. Por lo tanto es necesario que las personas que lo conforman se vayan relevando tras un período de permanencia en el mismo. De este modo, se consigue no agotar energías y —lo que es más importante— incorporar el mayor número posible de docentes en este espacio de decisión y coordinación institucional. Ésta es la manera óptima de conseguir involucrar a toda la comunidad educativa.

El mismo criterio se debe aplicar a todas las comisiones, comités, equipos, etc, que se organicen en torno al desarrollo del Modelo.

• Tercer paso: Diagnóstico sobre sexismo en el espacio educativo

Primeramente es necesario que el Equipo haya asumido ya sus funciones y se vaya consolidando antes de iniciar el diagnóstico. Pero cabe señalar que los pasos 2 y 3 pueden realizarse de manera más o menos simultánea, sobre todo si se cuenta con una asesoría externa que coordine todo el proceso. Tal es el caso de la escuela piloto EBE, donde se conformó un Equipo Promotor y paralelamente se inició el desarrollo del diagnóstico; sin embargo no necesariamente debe ser así.

• ¿Para qué sirve un diagnóstico?

Una de las principales tareas que debe realizar el Equipo Promotor es organizar y desarrollar un diagnóstico en su centro educativo. Éste incide positivamente en la sensibilización de toda la comunidad escolar porque revela los aspectos sexistas presentes y analiza sus causas como un primer paso para buscar alternativas que disminuyan a corto y mediano plazo dicho sexismo. Sin embargo puede ser conveniente realizar un taller sobre el diagnóstico con todo el profesorado para motivarles a participar de la forma más activa posible en el mismo y para asegurar que no sientan amenazas o resistencias a la hora de analizar sus prácticas docentes cotidianas. La finalidad del diagnóstico no es juzgar a nadie, sino constatar el sexismo y mejorar la práctica de cada persona y de todo el colectivo. Las actitudes de colaboración o de rechazo dependerán en gran manera de cómo se presente y se entienda la propuesta diagnóstica.

Igualmente, el diagnóstico también ayuda al fortalecimiento del Equipo porque se le reconoce su importante labor estratégica en la planificación y coordinación de todo el proceso.

A partir de las jornadas de capacitación, de charlas, talleres, etc, el personal docente se va sensibilizando y empieza a proponer y desarrollar acciones de cambio a nivel individual y/o colectivo. Pero para que estas acciones no se dispersen y sean realmente efectivas, es necesario aunar esfuerzos y comprobar el sexismo presente en la institución, realizando un sondeo que abarque el mayor número posible de aspectos. Es decir, se trata de hacer una "radiografía" con datos cuantitativos y cualitativos sobre la cotidianidad educativa para detectar qué ámbitos o espacios son sexistas y cuáles no lo son, qué tan sexista es la práctica docente y en qué elementos concretos se manifiesta. De este modo, se podrán realizar acciones para disminuir el sexismo que se haya descubierto.

- **¿Cómo se desarrolla un diagnóstico?**

Esta etapa puede ponerse en marcha en un plazo medianamente corto desde el inicio del proceso de formación docente y, aunque dependerá en gran medida de los tiempos, recursos e intereses de cada institución, suele iniciarse unos meses después de las primeras capacitaciones.

Un diagnóstico hecho a conciencia suele abarcar un período prolongado²² y lo puede realizar el propio personal docente —incluso con la colaboración de alumnado ya sensibilizado— sobre la práctica del día a día. Cabe señalar que no es estrictamente necesario que el personal docente posea experiencia en este tipo de procesos, pero sí es conveniente contar con la colaboración estrecha de docentes que conozcan fundamentos investigativos, como en el caso de algunos institutos nacionales que cuentan con una comisión de investigación pedagógica.

- **Período para el desarrollo del diagnóstico-temporalización:**

Cada institución debe determinar el tiempo que necesitará para poder realizar un eficiente proceso

diagnóstico que arroje resultados suficientemente ponderados y pertinentes sobre el sexismo presente en su propia realidad educativa.

Existen diferentes modalidades de aplicación del diagnóstico. La diferencia entre ellas se encuentra en la forma de articular el diagnóstico con las acciones de cambio. De forma que se puede esperar a tener un diagnóstico completo y después iniciar las acciones de cambio, o hacer simultáneamente dichos pasos:

- 1- **Diagnóstico completo:** es un proceso continuo que explora los diferentes ámbitos uno por uno, espaciados durante todo el año escolar, de forma que interfiera lo menos posible en la labor educativa cotidiana. Al final del año, con los resultados ya analizados por el Equipo Promotor, todo el colectivo docente decide en qué ámbito(s) intervenir durante el siguiente año para lograr cambios específicos y medibles.
- 2- **Diagnóstico parcial de intervención inmediata:** es uno de los procesos más largos, pero también el que arroja cambios más visibles a corto-mediano plazo. Consiste en analizar un solo ámbito o espacio cada vez, se recoge los resultados, se analiza y diseña acciones específicas de cambio para aplicarlas seguidamente. Esta modalidad se basa en los principios del método de "investigación-acción".

Ciertamente, cada institución puede ir creando su diagnóstico desde la práctica e inventando otras modalidades nuevas. Pero es preciso señalar dos tipos más, igualmente factibles y cuyos resultados tienen variados alcances. Por tanto, no se debe descartar a priori ninguna de las cuatro clases aquí descritas, sin haber realizado antes un adecuado análisis de sus ventajas e inconvenientes.

- 3- **Diagnóstico somero:** consiste en realizar un sondeo más superficial en tiempo limitado —tres meses aproximadamente—, aunque los resultados pueden ser menos concluyentes y se puede correr el riesgo de que se convierta en una tarea

²² La duración del diagnóstico dependerá del tipo de temporalización que cada institución seleccione para desarrollarlo. Ver el apartado siguiente.

extenuante para el Equipo Promotor. Además el profesorado tendrá poco espacio y tiempo para comprobar personalmente los resultados.

- 4- **Diagnóstico externo:** otra posibilidad es que el diagnóstico sea realizado por un equipo especializado de asesoras(es) que desarrolle todo el proceso investigativo. Una de las ventajas de este tipo de diagnóstico es contar con una visión externa que puede ayudar a superar la dificultad de reconocer el propio sexismo, por ejemplo el currículum oculto de cada quien, que suele generar situaciones de controversia y de "no aceptación" individual. Pero también tiene algunas desventajas, como el hecho de que el personal docente se involucre poco, o nada, en su ejecución, presentando así dificultades a la hora de aceptar los resultados y las propuestas de cambio, ya que no se ha cotejado por sí mismo/a la realidad sexista existente. Además no todas las instituciones pueden contar con un equipo asesor externo, lo cual limita considerablemente el desarrollo del proceso.

Relacionado con lo anterior, es necesario sugerir que, a pesar de que se haya realizado un diagnóstico externo en la institución, siempre es válido y adecuado realizar uno nuevo que esté diseñado, desarrollado y analizado internamente entre el personal de la institución escolar. Para ello debe realizarse una preparación a conciencia buscando información bibliográfica, consultando e intercambiando experiencias con las instituciones educativas que ya están implementando el Modelo²³, así como pidiendo apoyo a los y las asesoras pedagógicas del Ministerio de Educación, junto a sus equipos técnicos pertinentes.

Así pues, en función de la modalidad de diagnóstico, se debe definir los objetivos y la metodología a desarrollar.

Por último, sería conveniente ir actualizando el diagnóstico aproximadamente cada dos años, para que se puedan disminuir y ubicar con más precisión los avances y limitaciones que el mismo proceso del Modelo conlleva.

Metodología para el desarrollo del diagnóstico:

El Equipo Promotor realiza una primera comprobación del sexismo escolar, recogiendo un listado de ejemplos, acciones y manifestaciones sexistas más frecuentes.

Para ello se deben ubicar los diferentes ámbitos a investigar, procurando abarcar el mayor número posible de aspectos²⁴. El Proyecto Educativo Institucional –PEI— debe servir de base a la hora de revisar los cuatro ámbitos o dimensiones educativas fundamentales: el pedagógico, administrativo, organizativo y comunitario (MINED, 2000). Del mismo modo, para examinar el ámbito pedagógico se necesitará revisar el Proyecto Curricular del Centro —PCC— que está estrechamente relacionado con los contenidos programáticos y académicos que cada institución desarrolla.

Ámbitos a investigar:

El siguiente cuadro recoge una gran parte de aspectos presentes en la vida escolar para diagnosticar, a fin de medir y valorar cómo se manifiesta el sexismo en ellos. Está planteado como una propuesta que oriente y facilite la labor investigativa, no como una "camisa de fuerza" que deba ser ejecutada al pie de la letra; por tanto cada centro debe determinar su utilidad. A modo de orientación se ha elaborado unos cuadros donde se describen los cuatro ámbitos educativos; en cada uno de ellos se detallan los espacios o situaciones a diagnosticar y se ubican los principales

²³ En la Parte II del libro, se detalla las instituciones escolares que están implementando el Modelo en la actualidad, con diferentes niveles de desarrollo del mismo.

²⁴ Otra forma de ubicar los diferentes espacios o situaciones a diagnosticar, puede ser utilizar como herramienta de apoyo el "mapa conceptual del sexismo educativo", el cual está pensado para analizar el sexismo teniendo en cuenta el currículum oculto presente en la realidad escolar, incluso en quienes realicen el diagnóstico. Ver apartado de Anexos.

elementos o aspectos que deben analizarse para detectar el sexismo en cada uno de ellos.

Ámbito Pedagógico—Curricular:

Se considera el área principal en el quehacer educativo cotidiano. Se refiere básicamente a orientar la misión pedagógica para propiciar los aprendizajes significativos y de calidad para los alumnos del centro.

Ámbito Comunitario:

Corresponde a las relaciones humanas y aspectos de convivencia entre toda la comunidad educativa: personal docente, alumnado, familias y personal administrativo y de servicio. También se refiere a la interrelación con las fuerzas vivas educativas del entorno del centro educativo.

Ámbito Organizativo—operativo:

Se relaciona con los aspectos estructurales de las

acciones/actividades educativas y las personas de manera operativa: ordenamiento de los tiempos y los espacios.

Ámbito Administrativo—financiero:

Se refiere a la obtención, el manejo, la distribución y la articulación de recursos humanos y materiales.

Relación de espacios a diagnosticar en los cuatro ámbitos educativos del Proyecto Educativo Institucional

ÁMBITOS PEI	ESPACIOS-SITUACIONES A DIAGNOSTICAR	ASPECTOS-ELEMENTOS A ANALIZAR
PEDA-GÓGICO	– Proyecto Curricular de Centro-PCC: Contenidos programáticos, cartas didácticas, planes de grado, guiones de clase, etc	Tipo de lenguaje escrito y de imágenes/ tipo de enfoque en los contenidos./ Análisis de la metodología: si facilita o no la integración del alumnado.
	– Materiales didácticos editados: libros de texto, de consulta, guías para docentes, juegos, cuentos, películas, filmillas, etc.	Tipo de lenguaje escrito y de imágenes. Tipo de enfoque en los contenidos.
	– Materiales didácticos elaborados en el centro por docentes y por estudiantes: carteles, afiches, periódicos murales, pruebas objetivas, fichas de trabajo, documentos varios, tests, etc	Tipo de lenguaje escrito y de imágenes. Tipo de enfoque en los contenidos.
COMU-NITARIO	– Interacción en el aula: docente-docente / estudiante-estudiante / docente-estudiante	Tratamiento diferenciado por sexo; organización y responsabilidades por sexo / tipo de lenguaje oral y enfoque del mismo./ participación y protagonismo según sexo
	– Juegos y deportes	Tipo de juegos según sexo y tipo de enfoque
	– Escuelas madres-padres	Tipo de lenguaje oral y tipo de enfoque de contenidos./ Interacción entre participantes y docentes

ÁMBITOS PEI	ESPACIOS- SITUACIONES A DIAGNOSTICAR	ASPECTOS- ELEMENTOS A ANALIZAR
	– Actividades extraescolares y eventos- celebraciones (intramuros, desfiles, etc)	Tipo de lenguaje oral y tipo de enfoque. Reparto de responsabilidades y protagonismo según sexo.
	– Espacios: aulas, áreas comunes, pasillos, patios, canchas, talleres, laboratorios...	Distribución y utilización según sexo y funciones o responsabilidades.
	– Actitudes de discriminación a las adolescentes embarazadas o madres jóvenes en la interrelación escolar cotidiana.	– Tipo de manifestaciones discriminatorias por parte de docentes según sexo, igual para el alumnado. Registro de acciones paliativas.
	– Tratamiento de manifestaciones de agresividad/violencia, autoridad y abuso de poder entre la comunidad educativa: personal directivo, personal docente, alumnado y en conjunto. Situaciones de acoso sexual.	Criterios según sexo / sanciones según sexo / registro de las manifestaciones violentas según sexo/ tratamiento del acoso sexual, número de casos según sexo.
ORGANI- ZATIVO	– Consejos Directivos Escolares-CDE y Asociaciones Comunales par ala Educación-ACE.	Criterios de composición y funciones o responsabilidades según sexo
	– Comités docentes y estudiantiles	Criterios de composición y funciones o responsabilidades según sexo. Tipo de liderazgo
	– Actividades para la promoción de la orientación vocacional-profesional (también en el ámbito pedagógico)	Tipo de lenguaje oral, escrito y de imágenes. Tipo de enfoque en los contenidos.
ADMI- NISTRA- TIVO	Registros académicos: matriculas, deserción y egresos	Composición de especialidades (bachilleratos técnicos) según sexo/ causas de deserción por sexo
	Cargos y funciones: dirección, coordinación, personal administrativo y de servicio	Criterios de composición y funciones o responsabilidades según sexo
	Contratación de personal	Criterios de contratación según sexo/ cantidad de personal docente por sexo y área (o especialidad)/ Proceso de selección, de prestaciones, etc.
	Becas	Número de becarios/as y criterios de selección según sexo.
	Reglamentos disciplinarios internos, prospectos promocionales y manual de funcionamiento	Criterios según sexo/ Tipo de lenguaje, imágenes y tipo de enfoque/ tipo de sanciones por sexo
	Presupuesto	Tipo de actividad con mayor y menor financiamiento
	Proyectos institucionales	Proceso de selección y enfoque en las necesidades según sexo.

Cabe señalar que algunos de los aspectos a observar son comunes a varios de los espacios y ámbitos del diagnóstico; tal es el caso del lenguaje —como ya se mencionó anteriormente— que suele ser uno de los aspectos sexistas presentes en las escuelas, y que traspasa los cuatro ámbitos del PEI. En estos casos es importante buscar una estrategia para analizarlo lo más ampliamente posible.

Del mismo modo se puede analizar simultáneamente varios espacios y aspectos que estén relacionados; así se conseguirá tener un panorama más clarificador. No obstante sí es necesario, a nivel metodológico, identificar en cada uno de ellos los distintos rasgos sexistas, estereotipos y expresiones de discriminación o desigualdad entre los géneros que se descubran.

A modo de ejemplo, se proponen algunas preguntas que pueden ayudar a reconocer el sexismo de los diferentes ámbitos:

Ámbito pedagógico

A modo general, en este ámbito se puede analizar el sexismo presente en los materiales educativos que el Centro utiliza, como libros de texto, guías y manuales de consulta, carteles, afiches, cuentos, juegos y juguetes, etc, tanto los utilizados por el alumnado como por el profesorado. Es importante analizar no sólo los materiales editados (es decir lo que se compran) sino también los que se elaboran en el centro, como los periódicos murales, las fichas de trabajo, las pruebas objetivas, los trabajos de investigación, etc. También deberá analizarse los contenidos programáticos, las cartas didácticas, los planes de grado, etc.

– El uso del lenguaje oral y escrito:

¿Se habla y escribe siempre en masculino, excluyendo sistemáticamente el femenino? ¿Se utilizan expresiones desvalorizantes para alguno de los dos sexos, como por ejemplo "hembras"

para las alumnas y maestras? ¿Hay expresiones que "etiquetan" de manera estereotipada a cada sexo, como "los varones no lloran", "compórtese como una señorita", etc.? ¿Existe enfoque androcéntrico en los textos que se elaboran, en las cartas o notificaciones que se envían a las familias, etc.? ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza para la rotulación de las diferentes áreas, grados, secciones, como por ejemplo: "sala de profesores", "contador", "mecánico automotriz", "secretaria", "director", "varones", "hembras"...?

– Los materiales educativos:

Libros de texto, de lectura, guías metodológicas para el profesorado y todo tipo de material impreso que se utiliza. En este caso hay tres aspectos fundamentales²⁵ para analizar:

- el tipo de lenguaje escrito,
 - el tipo de imágenes,
 - el enfoque de los contenidos académicos.
- En el caso del *lenguaje*, se pueden utilizar las mismas preguntas que en el apartado anterior.
 - para las *imágenes*: ¿Qué sexo aparece más veces?, ¿cuál es protagonista, cuál está más activo?, ¿cuál se sitúa de espectador o en segundo plano?, ¿qué expresiones refleja cada sexo —alegría, pena, seriedad, afecto...—?, ¿se observan estereotipos en la apariencia o vestimenta, por ejemplo las mujeres con pelo largo, con vestido o falda, maquilladas?
 - para el *enfoque de los contenidos*, es necesario detectar si tanto el texto como las imágenes reflejan androcentrismo: ¿qué actividades realiza cada sexo?, ¿se ubican siempre a los hombres en el mundo laboral y público y a las mujeres en el ámbito privado como amas de casa y madres casi exclusivamente?, ¿reproducen los materiales profesiones típicamente "masculinas y femeninas"?, ¿qué rasgos emocionales y de

²⁵ Como material de apoyo, se propone consultar el apartado "Esquema básico para detectar el sexismo en los libros de texto y los materiales educativos" del libro "¿Yo Sexista?".

personalidad refleja cada sexo?, ¿los materiales recogen las aportaciones y experiencias realizadas por las mujeres para el desarrollo de la humanidad?, ¿se analizan y cuestionan las discriminaciones hacia las mujeres?.

Ámbito comunitario

En este ámbito es importante analizar el sexismo en el lenguaje oral y escrito²⁶; las manifestaciones de agresividad y violencia, de autoridad y abuso de poder entre la comunidad educativa; la interacción en el aula: docente-estudiante, estudiante-estudiante; las actividades extraescolares y celebraciones o eventos; los juegos y deportes que se realizan; el uso de los diferentes espacios: áreas comunes, patios, aulas, talleres, canchas; las actitudes de discriminación a las adolescentes embarazadas, etc.

Interacción en el aula:

A la hora de impartir la clase se puede analizar tres aspectos:

- el tipo de atención otorgada al alumnado en el aula y su nivel de participación.
- el tipo de estímulos y amonestaciones por sexo.
- las expectativas del profesorado según el sexo de sus estudiantes.

- Personal docente: ¿se dirige a ambos géneros por igual?, ¿a quién pregunta más, a los alumnos o a las alumnas?, ¿a quién amonesta o llama la atención más?
- Alumnado mixto: ¿quién interviene más, preguntando, contestando, saliendo al pizarrón ante todo el grupo?, ¿quién interrumpe más, quien molesta más?, ¿quién pasa más desapercibido/a?
- Para el trabajo en grupo o en equipos: ¿se mezclan sin dificultad, o los grupos se forman totalmente separados por género?

- El uso del espacio colectivo —pasillos, recreo, cancha, biblioteca, laboratorios— y el uso del aula, según el género; ubicando tanto a maestras y maestros, como alumnas y alumnos.

Preguntas:

- ¿utilizan el mismo espacio ambos sexos? ¿quiénes ocupan el mayor espacio y se mueven con más libertad por él? ¿realizan las mismas actividades, con el mismo material? ¿juegan a lo mismo?, ¿juegan niños por un lado y niñas por otro?, ¿dónde se sitúan los maestros y las maestras a la hora de la vigilancia del recreo?
- en el caso del aula: en un grupo mixto ¿cómo está ubicado el alumnado, mezclado o cada sexo en una parte distinta? ¿qué sexo ocupa mayoritariamente los lugares centrales, adelante, en los lados, atrás? ¿realizan las mismas tareas unos y otras, como ordenar, limpiar, decorar el grado...?
- A la hora de la formación: ¿se sitúan los alumnos a un lado y las alumnas a otro?, ¿desfilan mezclados ambos géneros, o unos van delante y otras detrás?

Las celebraciones y actividades extraescolares:

¿se reproducen los estereotipos de género en la conformación de los diferentes comités, por ejemplo: ornato: mujeres, deportes: hombres, disciplina: hombres, preparación de alimentos: mujeres, etc?, ¿hay cachiporristas para los desfiles?, ¿y madrinas o reinas?, En el caso de fútbol: ¿para ellos "fútbol" y para ellas "softbol"? ¿se reproducen los estereotipos a la hora de desarrollar números artísticos, como alumnas bailando "sensualmente", con vestimenta provocativa, maquilladas, y ellos demostrando fuerza, dominio y poder?

²⁶ El lenguaje es un aspecto que está presente en todos los ámbitos educativos y en la vida escolar cotidiana; es decir, por lo general se hace un uso sexista del mismo tanto al hablar como al escribir, por tanto hay que tenerlo presente en cada uno de los apartados que se diagnostiquen.

Y en el lenguaje utilizado: a nivel oral: ¿se utiliza exclusivamente el masculino en los discursos?. A nivel escrito: ¿se utiliza sólo el masculino para carteles, mantas, etc?

Ámbito organizativo

Los aspectos más importantes a analizar en este ámbito son las funciones y tareas que realiza cada sexo en los diferentes comités (tanto el personal docente como el alumnado); los criterios de composición y funciones en los Consejos Directivos Escolares –CDE–; y las actividades que se realicen para la promoción de la orientación vocacional.

- *Consejos Directivos Escolares –CDE– y Asociaciones Comunes para la Educación –ACE–*:
 - En la composición ¿hay el mismo número de hombres y de mujeres?
 - En las funciones y responsabilidades: ¿se reproducen estereotipos de género en la selección de cargos y responsabilidades?, ¿es más protagonista el género masculino en acciones estratégicas, como la toma de decisiones, quedando el sector femenino en cuestiones más operativas, de servicio y apoyo?, ¿existen actitudes discriminatorias hacia uno de los sexos, plasmadas en chistes, comentarios, etc?.
 - Es necesario analizar también los aspectos relacionados con la cultura organizacional de la institución, o sea, los canales de comunicación, la estructura en uso para la toma de decisiones, los procesos de gestión, los roles establecidos, etc. Este aspecto es aplicable también en el ámbito comunitario.

Ámbito administrativo

Se puede revisar la normativa de los reglamentos Internos; el criterio para la contratación de personal según sexo; la composición por sexo en los registros académicos, como las matrículas, las deserciones, los egresos; el otorgamiento de becas; el reparto de cargos y funciones diferenciado por sexos.

Los Reglamentos Disciplinarios Internos:

En este apartado es importante ubicar también los tres aspectos señalados para el caso de los materiales educativos: el lenguaje escrito, las imágenes —si las hay— y el enfoque.

Para el caso del enfoque se debería sondear si las normas que se establecen están marcadas por el género, es decir, ¿existen normas dirigidas de manera explícita o implícita sólo a las alumnas o a los alumnos, por ejemplo en el caso de la apariencia física y del comportamiento?, ¿hay normas claramente discriminatorias para uno de los dos géneros, como podría ser el caso de los embarazos en las estudiantes?.

Tras tener desglosados los ámbitos, el Equipo Promotor realiza una planificación / calendarización, que contemple:

- los objetivos del diagnóstico,
- las hipótesis y variables para cada ámbito,
- el orden en que se investigará cada ámbito,
- la elaboración de técnicas e instrumentos para la recolección de datos más adecuados en cada caso,
- los recursos humanos y materiales necesarios,
- el período para desarrollarlos,
- las reuniones de coordinación y seguimiento del proceso con el resto de personal docente,
- el análisis e interpretación de los resultados, etc.
- la puesta en común con todo el colectivo docente.

Toda esta propuesta se presenta al personal docente para que la valore y proponga cambios y sugerencias. En ese momento es necesario que el mayor número posible de docentes apoyen la labor diagnóstica, pasando pruebas técnicas, recogiendo insumos, etc, siempre en estrecha coordinación con el equipo.

Instrumentos y técnicas para el diagnóstico

Aunque esta propuesta de diagnóstico no está pensada para realizar una investigación con un riguroso método científico, sí es cierto que para que el

análisis arroje resultados válidos, es muy importante saber elegir bien el tipo de técnica e instrumentos que proporcionen información extensa y ordenada. Por eso es recomendable plantearse hipótesis para cada espacio y aspecto de análisis, elaborando indicadores o variables fácilmente medibles que comprueben o no dichas hipótesis.

En efecto, el diagnóstico se enriquece en la medida en que se utilizan los más variados tipos de técnicas e instrumentos de medición, combinando técnicas cualitativas con otras cuantitativas. Además la mayoría de instrumentos de recogida de información propuestos no requieren técnicas demasiado sofisticadas. A continuación se proponen las que se han utilizado en la experiencia desarrollada, que han dado resultados satisfactorios²⁷:

TECNICA	INSTRUMENTO
entrevistas individuales	guión de preguntas
encuestas individuales	cuestionarios, tests
grupos focales	guión de preguntas, estudios de casos
observación directa	grabación en vídeo y/o audio/ guías de observación
análisis documental	guías de observación / registros acumulativos/ anotaciones/ actas de reuniones

Por último se sugiere que los instrumentos no sean demasiado extensos y complejos. Es mejor diseñar dos instrumentos diferentes, claros y concretos para un mismo aspecto, que uno sólo que resulte largo y más complicado para rellenar.

En el proceso, antes de aplicar los instrumentos de recolección de información, debe diseñarse la forma en que procesarán y analizarán los resultados, de tal forma que a la hora del caso, no genere problemas en el desarrollo educativo cotidiano.

• **Análisis e interpretación de los resultados**

Cuando se ha recopilado todos los datos de un ámbito concreto, resulta práctico vaciar y tabular todos los datos, realizando bases de datos sencillas que faciliten la clasificación de resultados. Es importante comparar respuestas, resultados, valoraciones entre todas las personas que han recolectado la información. El Equipo Promotor puede nombrar pequeñas comisiones de docentes que colaboren en la tarea de tabulación y tras un primer análisis de resultados, llega el momento de corroborar la(s) hipótesis. Cuando se haya elaborado las conclusiones preliminares, se debe discutir con todo el personal docente para "validarlas". La siguiente fase será elaborar un plan de acción con objetivos, resultados, estrategias y acciones de cambio para disminuir progresivamente el sexismo detectado en cada ámbito. En la parte segunda del libro se describen las estrategias y actividades no sexistas realizadas en la escuela piloto, EBE.

• **Cuarto paso: Implementación de acciones y medidas no sexistas**

Al llegar a este paso, el colectivo docente puede haber avanzado ya considerablemente en la sensibilización relacionada con la educación no sexista. Por ese motivo, con toda seguridad, ya estará implementando acciones concretas de cambio.

Toda esa serie de actividades, acciones, cambios puntuales forma parte del proceso de implementación del Modelo, y suele ponerse en marcha a los pocos meses de iniciado el proceso, incluso algunas acciones, las más fáciles de establecer, suelen aplicarse después de las primeras jornadas de formación docente. Este tipo de acciones se denominan "acciones de cambio a corto plazo" o "acciones inmediatas para el cambio", como por ejemplo: empezar a hablar y escribir incluyendo el género femenino, promover el trabajo del alumnado en grupos mixtos, organizar juegos mixtos en el recreo, etc.

²⁷ En el apartado de Anexos, se reúnen todas las muestras de los diferentes instrumentos elaborados para los diagnósticos desarrollados hasta ahora.

Se puede ir desarrollando acciones "no sexistas" en el momento preciso que se detectan, mientras se está realizando el diagnóstico, o cuando todavía no se tienen analizados los resultados. Lo importante es que se propongan y ejecuten por el personal más sensibilizado, sin obligar a quienes todavía no lo tienen claro; cabe recordar que el Modelo es un proceso colectivo que necesita de la convicción individual para impulsarlo, "tiene que pasar por la piel". Es frecuente que cierto número de docentes se involucre con más entusiasmo que el resto y quieran ver cambios rápidos; eso es bueno y toda acción de cambio es válida por sí misma, pero para lograr cambios significativos y profundos, se requiere de tiempo, esfuerzo e involucramiento de toda la comunidad escolar.

Todas estas acciones a corto plazo son muy importantes y necesarias para conseguir que el enfoque de género se transversalice progresivamente en todo el quehacer educativo. Sin embargo, resulta necesario ordenarlas para que tengan un alcance más abarcador y completo.

Para ello, se diseñan sencillas pautas de actuación comunes para toda la comunidad, se elaboran tiempos para aplicarlas y se evalúan al cabo de un tiempo para ver los avances, las limitaciones, los nudos, etc.

• **¿Por dónde empezar a cambiar?**

En la cotidianidad escolar hay ámbitos o espacios

donde resulta más fácil intervenir y cambiar, como son los que tienen que ver con actividades sociales, culturales y recreativas, o algunas formas de organización interna, la distribución de espacios o el tipo de juegos. Además, por lo general resultan más complejos los cambios concernientes a aspectos que atañen a las relaciones interpersonales —entre docentes/docentes, alumnado/alumnado y entre docentes/ alumnado, porque están directamente relacionados con los comportamientos, las actitudes, las percepciones, es decir con el currículum oculto, difícil de detectar y todavía más difícil de cambiar. Estos apartados se podrían definir como un macro-ámbito relacional, con correspondencia directa a los ámbitos comunitarios y organizativos del PEI.

Por el contrario, los ámbitos más difíciles son los que se relacionan con el currículo escolar, con los conocimientos, la metodología y su enfoque; o sea con el currículum explícito²⁸ —ámbito pedagógico del PEI—. En este caso, no todo cambio depende únicamente del personal docente de la institución, pues se debe seguir lineamientos determinados por la administración educativa central, pero sí se pueden introducir cambios "no sexistas" que mejoren sustancialmente el enfoque pedagógico curricular.

Algunos de los cambios a corto plazo pueden ser:

Aspectos	Realidad sexista detectada	Cambio no sexista
Uso del lenguaje e imágenes / enfoque de los contenidos	— lenguaje oral sexista	— lenguaje no sexista que incluya ambos géneros, que no utilice palabras o expresiones discriminatorias
	— sexismo en el lenguaje escrito e imágenes	— todo el material que sea elaborado en la institución tendrá un lenguaje no sexista e incluirá imágenes de mujeres y hombres no estereotipadas y en igual cantidad.
	— documentos administrativos redactados con lenguaje sexista, estereotipos y enfoque androcéntrico	— redactar todo tipo de documentos con enfoque no sexista y evitando estereotipos y elementos discriminatorios como contemplar acciones que ayuden a las alumnas embarazadas.

²⁸ Currículum explícito: ver glosario.

Aspectos	Realidad sexista detectada	Cambio no sexista
Interacción entre alumnado	— separación de sexos en la formación del alumnado, en el aula, en los trabajos de equipos y otros	— promoción de los grupos mixtos.
Uso de espacios según sexo	— abuso masculino en la utilización de los espacios amplios para el recreo y lugares comunes	— reparto equitativo de los diferentes lugares, incentivando a las alumnas para que se apropien de espacios más amplios; utilización por turnos o periodos para cada sexo.
Reparto de funciones según sexo	— mayoría de alumnos "presidentes" de grado o sección, mayoría masculina en representación exterior del centro escolar	— equilibrar la representación de grado entre alumnas y alumnos. — igualmente con todos los cargos y comités escolares, tanto de docentes como de estudiantes.
Celebraciones y eventos	— desfiles con cachiporristas y madrinas o reinas	— eliminar la figura de cachiporrista, siendo todo el alumnado que desfile al son de la música. — suprimir la elección de la reina.
	— el ornato y la preparación de alimentos lo realizan las mujeres y las tareas de mover mobiliario y organización del espacio, los hombres	— repartir equitativamente las tareas entre ambos sexos —tanto entre el alumnado como entre el personal docente—.
Educación física y deportes	— deportes: fútbol masculino, softbol femenino	— fútbol masculino y femenino, o mejor aún, equipos mixtos (a más largo plazo). Introducir otros deportes menos "masculinizados; promover los juegos cooperativos" ²⁹ . — educación física no competitiva.

Por último, además de estas acciones de cambio, en lo relativo a actividades extracurriculares y celebraciones escolares, se propone ir incorporando otras actividades que vayan sensibilizando a toda la comunidad educativa en la importancia de implementar una educación no sexista, como podría ser cambiar la orientación de algunas fechas significativas que se celebran en las escuelas e institutos, incorporando el enfoque de género en las mismas:

- el día de la madre, el día del padre, el día de la familia, el día de la niñez.
- el día "del contador", "la secretaria", "la enfermera", etc, de los bachilleratos técnicos

Igualmente se debería incluir dos nuevas celebraciones muy vinculadas con la educación para la equidad y el enfoque de género:

- el 8 de marzo: Día Internacional de las Mujeres.
- El 21 de junio: Día Nacional para la Educación No Sexista.

A continuación se presentan dos propuestas diferentes de planificación/calendarización anual, donde se detallan de manera temporalizada los pasos del Modelo, según el tipo de diagnóstico que el centro educativo ha seleccionado.

La propuesta 1 contempla la modalidad de **diagnóstico completo** que se lleva a cabo durante el año escolar; y la propuesta 2 describe el **diagnóstico parcial**, que se desarrolla durante dos años lectivos. En ambos casos, son propuestas planteadas sobre la experiencia desarrollada, por lo cual cada institución deberá adecuarla a sus propósitos e intereses.

²⁹ Los juegos cooperativos son un tipo de juegos que promueven la cooperación, el trabajo en equipo, la solidaridad; su objetivo principal es jugar para divertirse y no para competir, eliminar, ganar o perder. Es una alternativa pacífica, no sexista ni racista para el desarrollo de personas más integrales. En el mercado existen numerosos libros con juegos cooperativos. Se señalan en este apartado, dos de ellos que se pueden consultar en el Centro de Documentación de Las Dignas: "La Alternativa del Juego I y II. Juegos y dinámicas en educación para la paz". Seminario de Educación para la Paz de la A.P.D. H. Madrid, 1990.

PROPUESTA I: DIAGNÓSTICO COMPLETO

Primer año de implementación

PASOS DEL MODELO	Calendarización mensual (orientativa)											
	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.
1— Sensibilización del personal docente	Planificación		Jornadas de capacitación mensuales o bimensuales									
2 y 3— Equipo Promotor y Diagnóstico	Formación Equipo Promotor	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.
4— Implementación de acciones a corto plazo.	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.

(*) revisión de experiencias educativas que están desarrollando el Modelo, adaptación de las técnicas e instrumentos utilizados por éstas.

PASOS DEL MODELO		Calendarización mensual (orientativa)											
		enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.
Formación Docente Permanente	Planificación	Jornadas de capacitación mensuales o bimensuales Iniciar jornadas de formación con el alumnado											
		enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.
Consolidación del Equipo Promotor e Intervención directa en ámbito(s) específico(s)	— Elaboración del Plan de acción para cambios "a fondo"; • Selección de ámbito(s) de intervención específica. • Planificación de estrategias y actividades	Intervención directa para disminuir el sexismo en un espacio /ámbito específico: Ejemplos: - la interacción docente-estudiante. - el juego en el recreo y actividades recreativas - el material didáctico elaborado en el centro			Intervención directa para disminuir el sexismo en un nuevo espacio /ámbito específico: (se propone iniciar cambios en el ámbito pedagógico: materiales didácticos con enfoque de género, revisión y planificación de los planes de grado con enfoque de género, etc.)			Evaluación anual y propuesta de continuidad para el próximo año.					
	Comité Estudiantil No Sexista de apoyo al Modelo	Formación del Comité Estudiantil	Seguimiento continuo, reuniones del Equipo promotor, de todo el colectivo docente y de dirección para el seguimiento y evaluación del proceso.										Evaluación y propuesta para el próximo año.
4— Implementación de acciones a corto plazo. (Continuación)		enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.
		En los mismos términos que el año anterior, mejorando las acciones de cambio e incorporando en todo el proceso a las familias (padres y madres) y al personal administrativo y de servicio del centro educativo.											Evaluación anual y propuestas para el próximo año.

El paso 5 del Modelo: Planificación del Proyecto Educativo Institucional con enfoque de género debería iniciarse cuando ya haya un nivel considerable de implementación de acciones de cambio y se haya sensibilizado a toda la comunidad educativa. La experiencia piloto en la Escuela Bautista Emmanuel nos llevó a planificar el PEI con enfoque de género de manera transversal a partir del tercer año del proceso. Es necesario especificar que la elaboración del PEI con enfoque de género no significa sólo redactarlo con lenguaje no sexista sino que comporta un esfuerzo sistematizado que recoja los objetivos, las estrategias y las acciones que se proponen en un futuro para que la escuela llegue a ser no sexista.

Primer año de implementación

PASOS DEL MODELO													
Calendarización mensual (orientativa)													
	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.	
1— Sensibilización del personal docente	Planificación		Jornadas de capacitación mensuales o bimensuales									Evaluación anual y propuesta de continuidad para el próximo año.	
2 y 3— Equipo Promotor y Diagnóstico	Formación Equipo Promotor	- Selección de un ámbito a analizar - Elaboración y validación de instrumentos	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.	
				- Recogida de datos (por el mayor nº posible de docentes) - Procesamiento cualitativo y cuantitativo de datos (por el mayor nº posible de docentes) - Análisis de datos y conclusiones preliminares (equipo promotor)		- Puesta en común de resultados con todo el colectivo - Plan de acción para Intervención directa	- Intervención directa para disminuir el sexismo en el ámbito específico diagnosticado - Monitoreo continuo del proceso por el Equipo Promotor					Evaluación del proceso. Propuesta para el próximo año.	
4— Implementación de acciones a corto plazo.	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.	
			Celebraciones y eventos culturales con enfoque de género									Evaluación anual y propuestas para el próximo año.	
			Cambios en ámbitos comunitarios y organizativos: lenguaje oral, utilización de espacios, tipos de juegos, formación del alumnado, equipos de trabajo mixtos, etc.										
			Seguimiento continuo por parte del equipo promotor y los comités escolares										

Segundo año de implementación

PASOS DEL MODELO		Calendarización mensual (orientativa)											
		enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.
Formación Docente Permanente	Planificación	Jornadas de capacitación mensuales o bimensuales Iniciar jornadas de formación con el alumnado											
	Formación Equipo Promotor	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.
	2 y 3— Consolidación del Equipo Promotor y continuación con el Diagnóstico y la intervención directa en ámbito(s) ya diagnosticado(s)	Formación Equipo Promotor	Selección de nuevo ámbito a analizar Elaboración y validación de instrumentos	Recogida de datos (por el mayor n° posible de docentes) Procesamiento cualitativo y cuantitativo de datos (por el mayor n° posible de docentes) Análisis de datos y conclusiones preliminares (equipo promotor)	Recogida de datos (por el mayor n° posible de docentes) Procesamiento cualitativo y cuantitativo de datos (por el mayor n° posible de docentes) Análisis de datos y conclusiones preliminares (equipo promotor)	Recogida de datos (por el mayor n° posible de docentes) Procesamiento cualitativo y cuantitativo de datos (por el mayor n° posible de docentes) Análisis de datos y conclusiones preliminares (equipo promotor)	Recogida de datos (por el mayor n° posible de docentes) Procesamiento cualitativo y cuantitativo de datos (por el mayor n° posible de docentes) Análisis de datos y conclusiones preliminares (equipo promotor)	Puesta en común de resultados con todo el colectivo Plan de acción para Intervención directa	Intervención directa para disminuir el sexismo en el ámbito específico Identificación y puesta en marcha de acciones.	Intervención directa para disminuir el sexismo en el ámbito específico Identificación y puesta en marcha de acciones.	Intervención directa para disminuir el sexismo en el ámbito específico Identificación y puesta en marcha de acciones.	Intervención directa para disminuir el sexismo en el ámbito específico Identificación y puesta en marcha de acciones.	Evaluación anual y propuesta de continuidad para el próximo año.
Continúa la intervención directa en el ámbito analizado en el año anterior, más el que se analice este año. Monitoreo continuo del proceso por el Equipo Promotor.													
4— Implementación de acciones a corto plazo. (Continuación)	Formación Equipo Promotor	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.
	Formación Equipo Promotor	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept.	octubre	nov.	dic.
En los mismo términos que el año anterior, mejorando las acciones de cambio e incorporando en todo el proceso a las familias (padres y madres) y al personal administrativo y de servicio del centro educativo.													
Evaluación anual y propuestas para el próximo año.													

El paso 5 del Modelo: Igual que en anterior ejemplo.

- **Quinto paso: Proceso de planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con enfoque de género**

¿Cuándo podemos determinar que un centro educativo es No Sexista? Resulta muy difícil conseguir que un centro educativo esté totalmente libre de "sexismo", mientras la sociedad en la que está inmerso adolezca de desigualdades, discriminación y falta de oportunidades para la población femenina. Ciertamente, ningún centro puede vivir aislado de la realidad, pero esta situación no debe ser excusa para no intentar construir una propuesta educativa más equitativa, justa y democrática. La sociedad cambia en la medida en que lo hacen sus individuos; la historia está llena de experiencias innovadoras —algunas de ellas de índole educativa o académica— que aportaron su granito de maíz para mejorar la calidad de vida de la humanidad.

Por tanto, una institución educativa será cada vez menos sexista conforme vaya implementando los pasos del Modelo, cuando la comunidad escolar vaya percibiendo y comprobando numerosos cambios significativos en su quehacer educativo. Así pues, tras un tiempo de realizar actividades no sexistas; de contar con un nivel importante de sensibilización y formación en educación no sexista entre docentes, estudiantes, sus familias y el resto de personal administrativo y de servicio; de haber realizado un diagnóstico y haber implementado cambios para disminuir el sexismo detectado en el mismo; de haber revisado y mejorado los documentos disciplinarios y de funcionamiento interno; de planificar los guiones de clase y las cartas didácticas con enfoque de género... será el momento adecuado para iniciar el quinto paso: la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular de Centro con enfoque de género transversal.

Entonces podremos afirmar que esa institución posee un rasgo de identidad diferente, creándose así un

sentido de pertinencia: "impulsamos un modelo educativo no sexista, educamos para la equidad de género".

Pero ¿cómo se elabora un PEI con enfoque de género transversal?

"Aproximarse al problema de la discriminación existente en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema educativo nos conduce a reflexionar profundamente sobre qué modelos educativos se están desarrollando y cuáles son sus fines, es decir, a qué tipo de valores responden. El análisis de género constituye el paradigma marco básico e indispensable para responder a estas cuestiones y además aporta datos significativos y criterios metodológicos claves para elaborar con éxito modelos coeducativos no discriminatorios y potenciadores del desarrollo integral de las personas" (Salas, Begoña 1997:28).

Al incluir de manera transversal el enfoque de género en cada uno de los apartados del PEI, se conseguirá cumplir con una de sus principales finalidades: *"...(El PEI) es una alternativa para superar muchos de los problemas y desafíos que están presentes en el sistema educativo"*. Es decir, se superará el problema del sexismo educativo y se logrará el desafío de educar personas integrales con valores y principios equitativos, solidarios y democráticos.

Una de las primeras cuestiones a tener en cuenta es que no se puede elaborar un PEI en poco tiempo y esperar resultados casi inmediatos. *"El año escolar irá marcando diferentes y progresivas metas en los planteamientos y en los logros... Es una programación de largo alcance que puede cubrir un período de varios años"* (Santos, Miguel A. 1984:72).

Así pues, la creación del Proyecto Educativo Institucional³⁰ debe ser un proceso de construcción colectiva con participación equitativa de ambos sexos

³⁰ La información de este apartado se basa en los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación, contemplados en los documentos: "Proyecto Educativo Institucional" (2000) y "Proyecto Educativo Institucional. Documento de Trabajo", sin fecha. Todas las citas utilizadas se destacan en letra cursiva.

entre todos los sectores de la comunidad escolar, tanto en las comisiones específicas de reflexión, orientación y búsqueda, así como en los momentos de debate conjunto en todas sus etapas de desarrollo.

Sin embargo, a nivel práctico debe conformarse un "equipo de gestión" representativo que integre las personas referentes de género y/o integrantes del Equipo Promotor, quienes a través de un plan de trabajo coordinarán todo el proceso. También debería incluir a la persona asesora del Ministerio de Educación designada al centro educativo.

En relación a esto, es importante señalar que la figura de "asesoras/es pedagógicas/os" puede desempeñar un rol positivo en los procesos educativos no sexistas, para lo cual es necesario que sean personas formadas en esta temática, pudiéndose iniciar su formación a través de grupos focales, que poco a poco vayan multiplicando el proceso.

Dicho proceso incluye cuatro etapas o fases:

- 1) *Fase filosófica/legal (Marco teórico)*: en este caso, el marco teórico debe incluir los aspectos esenciales de la teoría de género y la educación no sexista.
- 2) *Fase Analítica (Marco situacional)*: consiste en realizar un F.O.D.A., que se describe más adelante. Se puede aprovechar para retomar insumos vertidos en el diagnóstico previo realizado en los primeros pasos de implementación del Modelo. Es importante revisarlo y actualizarlo, analizando dónde y cómo está el centro educativo en relación a la disminución del sexismo y hasta dónde se pretende llegar en los próximos 5 años.
- 3) *Fase Operativa (marco operacional)*: Elaboración de un Plan de trabajo anual, con objetivos y resultados claros, posibles, pertinentes, adaptados y progresivos. Además, incluirá indicadores para medir los resultados, actividades, recursos necesarios, etc, vinculantes con el enfoque de género.
- 4) *Fase de Acción, Desarrollo y Evaluación*: Desarrollar dicho plan de trabajo, poniendo

especial esfuerzo y énfasis en los planteamientos de evaluación continua del desarrollo del Modelo.

Asimismo para la construcción del PEI se puede considerar una estructura que incluya:

- A) "una parte declarativa con los principios orientadores: la misión, la visión y los objetivos estratégicos", que deben contener de manera explícita las estrategias y valores relativos al enfoque de género; es decir qué valores deben coexistir en la institución y cómo se desea educarlos siguiendo los lineamientos de la perspectiva de género.
- B) "una parte operativa, donde se contemplen el logro de las metas y los proyectos institucionales", transversalizados también por el enfoque de género.

○ La visión, la misión y los objetivos estratégicos con enfoque de género transversal:

En primer lugar, se debe especificar que algunos de los ejemplos plasmados en este apartado tienen como base parte de las propuestas elaboradas en la experiencia desarrollada.

En la **visión** se deberían plasmar los sueños e ideales para conseguir una institución no sexista.

Por ejemplo se podría redactar así: 'Ser una institución educativa vanguardista, con alta calidad educativa, orientada a promover una educación no sexista, que posibilite el compromiso entre toda la comunidad educativa para la transformación de los géneros en el seno de una cultura de paz, democracia y justicia social.'

Según el planteamiento del Ministerio de Educación, la **misión** "es la razón misma de la existencia del centro escolar, es la que provee de sentido, la que lo distingue de los demás, y le proporciona identidad". Así pues, una misión con enfoque de género podría definirse de la siguiente manera: 'Educar integralmente a la niñez y la adolescencia salvadoreña, mediante el

estímulo de valores y principios educativos no sexistas entre la familia, la escuela y la comunidad, que promuevan la equidad de género, la paz y la democracia como forma de vida plena.'

Antes de pasar a la elaboración de los objetivos, se realizará el análisis interno y externo, llamado F.O.D.A: las Fortalezas, las Oportunidades, las Debilidades y las Amenazas.

* ANÁLISIS INTERNO	* ANÁLISIS EXTERNO
FORTALEZAS (para impulsarlas)	OPORTUNIDADES (para aprovecharlas)
DEBILIDADES (para superarlas)	AMENAZAS (para evitarlas)

* Fuente: "Proyecto Educativo Institucional" MINED. Documento de trabajo, pág. 27

Incorporar el análisis de género en este análisis (FODA) implica responder algunas preguntas como:

— ¿Qué fortalezas tenemos para desarrollar una educación no sexista?
En aspectos como experiencia, herramientas, recursos, gestión de proyectos de desarrollo educativo, etc.

— ¿Cuáles son nuestras debilidades a la hora de desarrollar una educación menos sexista?
• Falta de sensibilización / formación
• Falta de recursos
• Falta de incentivos para el personal docente.

— ¿Qué oportunidades o aspectos externos nos pueden facilitar el desarrollo del Modelo?
• Contar con el apoyo de alguna institución o del Ministerio de Educación.
• Apertura de la comunidad educativa para procesos innovadores, etc.

— ¿Cuales son las amenazas externas que pueden frenar el desarrollo del Modelo?
• Movilidad continua del personal docente
• Escasez de materiales bibliográficos de consulta en el país.

• Ausencia de financiamiento externo
• Poca importancia por parte del MINED, etc.

Tras el análisis exhaustivo del FODA es el momento de plantear **los objetivos estratégicos**, que "deberán ser pocos y realmente estratégicos, es decir, deben anticipar el cambio y servir para unificar e integrar las decisiones y hacerlas coherentes"

Estos objetivos deben abarcar los cuatro ámbitos determinados en el PEI: pedagógico, administrativo, organizativo y comunitario.

Se sugieren los siguientes:

- 'Elevar la calidad educativa implementando el planteamiento innovador —marco teórico y metodológico— de la educación no sexista, mejorando la práctica docente durante los próximos cinco años'. (Ámbito pedagógico)
- 'Obtener los recursos necesarios para la implementación del Modelo de educación no sexista, asegurando así una educación vanguardista y de calidad en los próximos cinco años'. (Ámbito administrativo)
- 'Lograr una eficiente organización escolar con la participación activa de todos los sectores de la comunidad escolar, afianzando la consolidación de los equipos, comités y comisiones necesarios para garantizar el funcionamiento y la transversalidad del enfoque de género durante los próximos cinco años'. (Ámbito organizativo)
- 'Incentivar a toda la comunidad escolar a involucrarse en las diversas actividades educativas con una amplia participación, creando una mejor comunicación entre sus miembros que consolide el rasgo de identidad de "escuela no sexista" en los próximos cinco años'. (Ámbito comunitario).

Por otro lado, cabe destacar que *la esencia principal de actividad en un centro educativo lo constituye el ámbito o la dimensión pedagógico-curricular. El resto de ámbitos son de apoyo a éste, pero también importantes para avanzar en los logros de los objetivos estratégicos planteados.*

Es por eso que el diseño y gestión de proyectos de acción, también llamados "programas de desarrollo", se convierten en un soporte necesario y una herramienta válida para la consecución cabal de dichos objetivos. Son los medios y estrategias que el centro utilizará para llevar a cabo el PEI.

Programas de Desarrollo

Para elaborar este tipo de Programas se sugiere constituir equipos de trabajo por áreas, quienes deberán asumir la tarea de diseñar proyectos de desarrollo en cada área. En estos equipos deberá existir por lo menos un miembro del equipo de gestión asegurando la coherencia de los proyectos con el PEI.

Algunos ejemplos de Programa de Desarrollo con enfoque de género son:

Resulta evidente que no se podrá desarrollar todos los programas de manera simultánea; por eso es necesario repartirlos en el período de duración del PEI —en tres, cinco o diez años— y ejecutarlos progresivamente según las necesidades y el alcance de metas anuales.

Una última parte de la elaboración del PEI corresponde al proceso de monitoreo y evaluación de resultados. Es imprescindible que el equipo de gestión, o en su defecto el equipo promotor del Modelo, planifique estrategias, métodos, tiempos y espacios para revisar de manera periódica y sistemática el desarrollo del PEI, con su nivel de avance, de logros y dificultades. Para este apartado, se propone seguir el procedimiento que se plantea más adelante, en Seguimiento y Evaluación del Modelo.

DIMENSIÓN	PROGRAMAS/PROYECTOS DE DESARROLLO
Pedagógica-curricular	"Proceso sistemático de formación en educación no sexista" para docentes y alumnado. "Proceso sistemático de formación en educación afectivo-sexual para alumnado" "Planificación de las cartas didácticas, planes de grado y guiones de clase con enfoque de género" "Proyecto para la elaboración de materiales didácticos no sexistas".
Administrativa	"Proyecto de becas para estudiantes embarazadas y madres solteras". "Proyecto para la contratación de maestras/profesoras en las especialidades o materias donde están infrarrepresentadas". "Proyecto para la elaboración del Reglamento Disciplinario con enfoque de género"
Comunitaria	"Promocionando y trabajando tod@s en actividades y celebraciones 'no sexistas'" para docentes, alumnado y madres/padres. "Proyecto de difusión del modelo de educación no sexista e intercambio de experiencias entre los centros de la comunidad" "Taller de educación para la paz y la resolución pacífica de los conflictos" para docentes y alumnado. "Taller de corresponsabilidad en las tareas del ámbito doméstico" para docentes, alumnado y madres/padres. "Taller de juegos cooperativos" para alumnado.
Organizativa	"Proyecto para la optimización del Equipo Promotor y el Comité Estudiantil No Sexista" "Proyecto para la difusión de una orientación vocacional no estereotipada en los centros de la comunidad" (también puede ser un proyecto pedagógico)

El Proyecto Curricular de Centro con enfoque de género transversal

No es intención desarrollar todo el proceso. Para incorporar el enfoque de género transversal en el Proyecto Curricular de Centro –P.C.C.– se deben seguir las mismas pautas y estrategias propuestas para la elaboración del PEI. Cabe recordar que el PCC *"no está separado del PEI, sino que está contenido en el mismo(...)*El currículo se constituye así en el eje vertebrador del conjunto de aspectos o variables que intervienen en los procesos de enseñanza— aprendizaje". (MINED,2000)

Sin embargo sí es preciso señalar una característica fundamental del PCC es la adaptación del currículo oficial en la realidad concreta escolar, definiendo los elementos pedagógicos fundamentales, lo que lo convierte en uno de los ámbitos más necesarios para incorporar el enfoque de género.

Por tanto, dada la importancia que tiene la planificación de los componentes curriculares en relación a la calidad educativa que un centro ofrece, se plantea incluir un enfoque integrador en el currículo, tal como se afirma desde los planteamientos de la educación no sexista.

"El currículo escolar debe ser integrador: basado en los intereses, motivaciones y necesidades de ambos géneros, incluyendo también la experiencia pasada y presente de las mujeres. El estímulo para que alumnas y alumnos elaboren un proyecto de futuro libre de prejuicios, ha de tener en cuenta que tanto la vida pública como la vida privada forman parte de un desarrollo personal y social armónico e integrado" (Rubio, 1992).

En consecuencia, en una institución que está implementando el Modelo, su PCC deberá destacar explícitamente el enfoque de género en los objetivos y contenidos, en las estrategias metodológicas y en los criterios de evaluación. En consecuencia, su planteamiento global resultará esencialmente distinto del de otro centro que no desarrolle el Modelo.

Por ello, cuando se planifica el currículo con enfoque de género, se debe revisar y adecuar todos los objetivos y contenidos. A modo de ejemplo, se describe algunos contenidos dirigidos al alumnado, que se contemplan desde un currículo integrador "no sexista", relativos a la educación de las actitudes:

- .— Aceptación de sí misma y de sí mismo.
- .— Expresión y manifestación de los deseos y emociones.
- .— Interés por obtener información sobre el propio cuerpo.
- .— Valoración del propio cuerpo y del cuerpo de las otras personas.
- .— Análisis crítico de la jerarquización de los géneros femenino y masculino en la construcción de la identidad personal.
- .— Adquisición y puesta en práctica de actitudes no sexistas en la asunción de los diferentes roles.
- .— Cooperación en las tareas del ámbito doméstico (principio de corresponsabilidad).
- .— Colaboración en el desarrollo positivo de la humanidad.
- .— Interés por cualquier opción profesional superando los estereotipos asignados a cada género.
- .— Espíritu crítico en la reflexión sobre el tipo de juegos y juguetes "femeninos" y "masculinos".
- .— Espíritu crítico ante los sesgos sexistas manifiestos en los medios de comunicación, en especial, la televisión.
- .— Reconocimiento de los saberes y aportes de todas aquellas personas no acreditadas académicamente.

5. Seguimiento y evaluación del Modelo

Decidir implementar un Modelo de Educación no sexista representa un esfuerzo extenso y complejo de largo alcance que afecta de manera vinculante a toda la comunidad escolar que lo desarrolla. Por ello, el seguimiento y la evaluación de cada una de las etapas del mismo se convierte en una estrategia imprescindible para su legitimación como alternativa válida. Como todo proceso, se debe planificar diversos períodos para revisar, monitorear, actualizar y evaluar el Modelo de manera constante y sistemática,

elaborando fundamentaciones teóricas, procedimientos, técnicas, instrumentos o pautas, etc; sólo así se garantiza el logro de las metas y la coherencia de su planteamiento en conjunto.

Dentro de las actividades de evaluación es muy importante incluir espacios para la retroalimentación, ya sea como autoformación —para lo cual es preciso contar con bibliografía especializada—, o bien coordinándose con personas o instituciones especialistas en la materia —quienes pueden orientar los procesos de evaluación—, o bien intercambiando experiencias con otros centros educativos. Lo importante es combinar todas las alternativas posibles para socializar y validar el Modelo.

Tal como describen Aramburu, Ferreres y López (1992), para la evaluación de un proyecto coeducativo, es necesario determinar: **Quién, qué, cómo, con qué, para qué se evalúa el quehacer institucional.** Por la calidad de su trabajo, se reproduce a continuación su esquema básico para evaluar:

- **Quién evalúa**

Cada centro educativo debe aprovechar su estructura organizativa (comités, equipos de trabajo, coordinaciones por áreas o ciclos, etc) para asignar tareas, responsabilidades, funciones y competencias a cada grupo a fin de que el funcionamiento sea eficaz. Puede surgir la disyuntiva de elegir entre una evaluación externa o interna; la opción hacia esta última se estima la más coherente con el propio plan, ya que favorece la obtención exhaustiva de información, así como la realización de la evaluación inicial —o diagnóstica—, el seguimiento de la dinámica del proceso y, por último, porque prioriza en mayor medida la evaluación formativa frente a una sumativa.

Por consiguiente, la evaluación ha de planificarse desde el principio señalando cuáles van a ser los criterios, los indicadores, las técnicas, los instrumentos y las personas responsables de llevarla a cabo. En la medida de lo posible, debe participar los diferentes

agentes y sujetos educativos; es decir, docentes, alumnado, familias (madres/padres) y personal administrativo y de servicio.

- **Qué evaluar**

Se ha de evaluar el grado de consecución de los objetivos. La organización, los contenidos, la metodología y las actividades se planifican y programan en función de los objetivos. Cuando estos no se han logrado o el nivel de consecución de los mismos no es satisfactorio, se deberá reflexionar en torno a si la organización escolar, los contenidos asociados a los objetivos, la metodología establecida y las actividades programadas eran las más idóneas para asegurar unos buenos resultados.

- **Cómo evaluar**

Al diseñar todo el proceso de evaluación se ha de establecer los criterios y los indicadores de calidad, ya que ambos serán el medio que garantice una evaluación objetiva y cualitativa apoyada en una información relevante y significativa. Para el caso de una institución no sexista, es importante evaluar no sólo los resultados o productos, sino también los procesos realizados a tal fin. Es muy importante que la evaluación se realice con una metodología dinámica, creativa y participativa, a fin de que toda la comunidad escolar implicada en el desarrollo del Modelo pueda verter sus opiniones, valoraciones y sugerencias.

- **Con qué evaluar**

Las técnicas e instrumentos son las herramientas que nos ayudan a obtener, organizar, interpretar y analizar toda la información que se haya estimado relevante para la evaluación. La elección de técnicas e instrumentos estará condicionada tanto por el enfoque teórico y el objeto de la evaluación, como por el tipo de decisiones que se quieran adoptar.

Tal como describíamos en párrafos anteriores, para el caso de una institución no sexista se estima como más adecuada la evaluación formativa, interna y que evalúe resultados y procesos.

De cara al tipo de decisiones que se adoptarán al término de la evaluación, ésta deberá ser cualitativa y cuantitativa; sin olvidar nunca que la cualitativa debe estar fuertemente enraizada en datos e información objetiva y cuantitativa, para que las valoraciones y juicios de valor sean verdaderamente útiles a la toma de decisiones.

Para las técnicas e instrumentos nos remitimos al apartado del Tercer Paso: diagnóstico

• Para qué evaluar

- La evaluación no se lleva a cabo sólo por el interés de conocer los resultados —cuestión, por sí sola, fundamental también—, sino por las amplias posibilidades que ofrece para introducir mejoras en todo el proceso de implementación; es decir se evalúa con la finalidad de orientar y ajustar el Modelo a la evolución de las necesidades; además, para disponer de una base sólida para la toma de decisiones en cualquier ámbito del quehacer educativo cotidiano.

Por último es de señalar que la evaluación así planteada, tiene un carácter decisorio y regulador. Así pues, pondrá de manifiesto si todavía perduran aquellas conductas de sexismo, de discriminación, de desigualdad a cuya corrección y eliminación se orienta el Modelo. Una posterior reflexión ayudará a establecer nuevos mecanismos y estrategias que vayan corrigiendo las actitudes, las normas y los valores sexistas aún presentes. Además, se ordenarán los materiales educativos y los recursos didácticos; a tal fin y, por último, se modificarán aquellos aspectos de la organización y funcionamiento que no han incidido favorablemente a la consecución de los objetivos propuestos inicialmente.

Tipos de evaluaciones:

- evaluación de contexto
- evaluación inicial, diagnóstica o de entrada
- evaluación continua, formativa, de proceso
- evaluación final, sumativa, de producto

- evaluación individualizada
- evaluación cuantitativa, cualitativa
- evaluación interna, externa.

Según lo que se quiera evaluar en cada momento, resulta necesario combinar varios tipos de evaluaciones. Se sugiere como básicas: la evaluación inicial, la continua y la final. Si se tienen recursos suficientes, sería muy oportuno realizar una evaluación externa al cabo de un tiempo de implementación del Modelo; por ejemplo, a los dos años de iniciado el proceso.

A modo de conclusión general, es importante rescatar una reflexión planteada por Gloria Bonder (1994:65): ***"La realidad demuestra que la implementación de una educación no sexista conlleva necesariamente un largo y a veces muy difícil proceso de cambio de las personas y de las estructuras institucionales. Cualquier proceso de cambio demanda aceptar un equilibrio inestable entre la necesidad de generar conflicto para romper el orden vigente y, simultáneamente, estimular y lograr el consenso de todos los sectores comprometidos."***



II PARTE

Experiencias innovadoras y vanguardistas
en El Salvador

I. Introducción

"La tarea de educar para la equidad apunta a la eliminación de situaciones discriminatorias, a la superación de una historia de vejaciones y oprobio hacia las mujeres. Es una tarea de estricta justicia".

Parafraseando a Miguel Á. Santos (1984)

La creación de un Modelo de Educación No Sexista surge con el propósito de diseñar una propuesta educativa desde los planteamientos feministas ante la necesidad de desarrollar metodologías educativas que tomen en cuenta las desigualdades sociales entre hombres y mujeres que el sistema educativo reproduce. Son propuestas desarrolladas por las feministas desde hace algunos años, que han obtenido resultados incipientes en materia de políticas públicas. Es en ese marco que Las Dignas se proponen desarrollar una experiencia práctica a fin de demostrar que es factible desarrollar procesos alternativos en el ámbito educativo.

Desde 1996, dicha institución ha desarrollado múltiples procesos de formación y sensibilización en educación no sexista, complementando esta formación teórico-metodológica con su aplicación constante y metódica en la práctica escolar por medio del Modelo. Durante ese período han sido numerosos los centros educativos públicos y privados que se han interesado por dicha propuesta educativa. Algunos de ellos han ido incorporando diferentes aspectos o elementos "no sexistas" en su quehacer pedagógico cotidiano.

Sin embargo de todos los esfuerzos pedagógicos realizados en ese sentido, cabe destacar la aplicación sistemática realizada por un centro privado capitalino,

que lo convierte en la única escuela no sexista de El Salvador, sirviendo de referente innovador y vanguardista para el resto de instituciones educativas.

Por tanto, esta segunda parte del libro está dedicada a describir la puesta en práctica del planteamiento teórico-conceptual del Modelo de Educación No Sexista, que a modo de experiencia piloto se ha desarrollado durante los últimos cuatro años en la Escuela Bautista "Emmanuel" del Barrio San Jacinto en San Salvador, con una población escolar de parvularia a tercer ciclo.

Asimismo, se hace también referencia —de forma más puntual y sucinta— a una reciente segunda experiencia, mencionando el desarrollo de las primeras fases del Modelo en un instituto nacional que, con apenas unos meses de implementación, ya ha obtenido avances y resultados claramente satisfactorios. Se trata del Instituto Nacional "José Simeón Cañas"¹ del municipio de Zacatecoluca en la zona Paracentral del país, donde se imparte educación media, en las especialidades de bachillerato general y técnico vocacional, con una población estudiantil de dieciséis a veinte años.

Este proceso de construcción-creación de nuevas formas de educar ha pasado por diversos momentos.

¹ Para efectos prácticos de redacción, la Escuela Bautista "Emmanuel" será abreviada con las siglas E.B.E. y el Instituto Nacional "José Simeón Cañas", con I.N.J.O.S.I.C.A.

En ese sentido, describir un proceso tan inquietante, desafiante, enriquecedor y complejo como éste se convierte en una laboriosa tarea, sobre todo cuando se quiere reflejar de manera fidedigna un amplio compendio de situaciones, esfuerzos, logros, anécdotas, entusiasmos, beneficios, contradicciones y satisfacciones individuales y colectivas.

Empero, al recapitular la experiencia, la gran mayoría de personas implicadas en ella coinciden en que **"vale la pena"** el proceso, porque —entre otras muchas cosas— su institución escolar ha cambiado para mejor; el Modelo les ha cambiado la vida, influyendo positivamente en mayor o menor medida en sus relaciones personales y familiares, y el alumnado se siente orgulloso de pertenecer a una escuela diferente: **UNA ESCUELA NO SEXISTA.**

La respuesta de la representación de las Dignas que acompañó durante todo el proceso es la siguiente: "Crear un Modelo de Educación No Sexista... ¡Vale la pena!"

La Escuela Bautista Emmanuel es un centro educativo privado católico (bautista) ubicado en el Barrio San Jacinto, en el sector de San Jacinto. Este barrio es uno de los más pobres e importantes de la capital. Actualmente viven allí unas 15.000 personas, la mayoría de ellas de escasos recursos y con algunas de clase media. Esta población está repartida entre una veintena de colonias residenciales, con pastos, zonas de abranteras y viviendas populares en comunidades marginales. El 70% de la población actual del barrio es aborigen por el sector oficial público y un 30% por el privado. En total existen veintita y cinco instituciones educativas, que también en los últimos tiempos venían creciendo. Hay también diecisiete centros educativos privados con un porcentaje del 25% del total. El sector privado constituye el 25% con veintita escuelas.

Los niveles de escolaridad por el barrio eran: por educación primaria básica, media de personas entre 10 años y educación superior, donde funcionaba una institución de nivel superior que se estaba preparando para la formación de docentes (Instituto Superior de Educación, Espinosa Samo, 2000). Además, con asistencia técnica a docentes y directores y directores del Distrito Educativo (Plan Anual de la Superintendencia de Educación de la MINED, 2000). La población actual de la EBE proviene en su mayoría de San Jacinto y de municipios vecinos como San Marcos y Panajachel, aunque también en

2. Educando con equidad: La Escuela Bautista "Emmanuel"

2.1. Breve reseña de la Escuela

La Escuela Bautista Emmanuel es un centro educativo privado confesional (bautista) ubicado en el Barrio San Jacinto, en el corazón de San Salvador. Este barrio es uno de los más populosos e importantes de la capital. Actualmente viven allí unas sesenta mil personas, la mayoría de ellas de escasos recursos y algunas de clase media. Esta población está repartida entre una treintena de colonias residenciales, con bastantes zonas de apartamentos y viviendas populares en comunidades marginales.

El 60% de la población estudiantil del barrio es absorbida por el sector oficial público y un 40% por el privado. En total existen treinta y ocho instituciones educativas, que trabajan en los turnos matutino, vespertino y nocturno. Hay también diecisiete centros educativos públicos con un porcentaje del 45 % del total. El sector privado constituye el 55%, con veintidós colegios.

Los niveles de escolaridad que el barrio ofrece son: educación parvularia, básica, media, de personas adultas y educación especial. Además funciona una institución de nivel superior que se dedica especialmente a la formación de docentes (Instituto Superior de Educación "Espíritu Santo"), apoyando además con asistencia técnica a docentes y directoras y directores del Distrito Educativo (Plan Anual de la Supervisoría Educativa 06-04, MINED, 2000).

La población estudiantil actual de la EBE proviene en su mayoría de San Jacinto y de municipios vecinos, como San Marcos y Panchimalco, aunque también en

menor medida acuden estudiantes que viven en zonas alejadas de la escuela, como Zacamil, Apopa e Ilopango.

La EBE se fundó en 1981 como una iniciativa de la Iglesia Bautista "Emmanuel" para ayudar a personas de escasos recursos del Barrio San Jacinto. En un inicio asistían veintidós niñas y niños pobres de mesones, en una sola aula ubicada en la Iglesia. Era gratuita y se realizaban actividades para dar respuesta a las necesidades de las mujeres que asistían a la Academia de Corte y Confección. El Ministerio de Educación reconoció la Escuela en 1982.

En 1984, tenía hasta tercer grado y se mantenía en los locales de la Iglesia, ampliando progresivamente su oferta educativa hasta llegar a noveno grado en 1991. En ese año, la Escuela adquiere sus propios locales, que se ampliaron posteriormente, quedando como en la actualidad. En 1997, fue incluyendo dentro de la formación académica de sus estudiantes, diferentes ejes: educación sexual, educación para la democracia, educación para la paz, derechos de la niñez. La Reforma educativa facilitó potenciar estos temas como ejes transversales.

En la actualidad, la EBE está buscando su autosostenibilidad, por lo que, si bien hay niñas y niños de escasos recursos para quienes existe un programa de becas, un elevado número de estudiantes pertenecen a familias de profesionales de clase media-baja, que aprecian a la institución por su calidad educativa y por sus ejes temáticos específicos: el ecumenismo, la educación para una cultura de paz y la educación no sexista.

En los últimos años, la matrícula escolar de la EBE ha oscilado entre doscientos cincuenta y trescientos estudiantes, con un 25% de alumnado becado. Se atienden los grados de kinder a noveno, con un número equilibrado de alumnos de uno y otro sexo.

El personal docente está conformado por quince docentes, mayoritariamente maestras, pues en la actualidad sólo hay dos maestros. Además se cuenta con personal administrativo: una directora, una encargada de becas y dos secretarías; y personal de servicio: dos mujeres conserjes. Además la escuela ofrece el servicio especial de Informática para el alumnado con costo mensual aparte.

2.2. Antecedentes de la experiencia

Los primeros contactos con la Escuela Bautista Emmanuel iniciaron en el año 1996 de forma puntual a través de la relación personal de la directora del Centro con algunas de las integrantes de las Dignas.

Al año siguiente, esta organización feminista desarrolló un amplio trabajo con la población femenina del barrio, organizando a mujeres del mercado y otros espacios comunales, donde coincidían con la directora de la escuela. La temática principal que se abordaba era la prevención de la violencia de género y la atención psicológica y legal a las mujeres que la enfrentaban. Paralelamente se realizó jornadas de sensibilización al alumnado de las escuelas de San Jacinto. En ese momento, se inició un período de colaboración entre ambas instituciones, ampliando el número de jornadas para el alumnado e incluyendo algunos temas de la teoría de género para el profesorado.

En 1998 se desarrolló un trabajo más sostenido en dos líneas de acción: con el alumnado, desarrollando un proceso de educación afectivo-sexual en tercer ciclo y con el personal docente, planificando un proceso de formación teórica y metodológica en educación no sexista. En la evaluación final de ese año, surge la inquietud de ir más allá de la formación y poner en práctica la temática desarrollada.

En ese momento la directora del centro planteó al colectivo docente: *"con las capacitaciones hemos*

comprobado que en general la educación es sexista y que en nuestra labor docente reproducimos estereotipos y desigualdades de género... Y ahora que sabemos que todas y todos tenemos currículo oculto, ¿cómo lo detectamos? Y lo que es más difícil ¿cómo lo cambiamos?, ¿qué alternativas hay?, ¿cómo involucrar a toda la escuela e incluso a las familias?".

La respuesta de la representante de las Dignas que acompañó durante todo el año dichos procesos fue explícita: *"Crear y desarrollar un Modelo de Educación No Sexista... convertir la EBE en una Escuela No Sexista"*.

Estas inquietudes surgieron en noviembre de 1998, cuando estaba finalizando el año escolar, estableciéndose un compromiso verbal para 1999: iniciar un esfuerzo planificado y sistemático que conllevara a la escuela a realizar cambios significativos para disminuir el sexismo escolar.

En definitiva, se acordó desarrollar un Modelo de Educación No Sexista como la primera experiencia piloto en el país, para el cual se contaría con la asesoría directa y continua de Las Dignas durante un período inicial de tres años, de 1999 a 2001. Para ello, se firmó un convenio de colaboración mutua tripartito: EBE, Iglesia Bautista y Dignas, en el que se recogería el acuerdo de implementación de una asesoría sistemática y gradual para la construcción de un modelo de educación no sexista y el compromiso institucional para su puesta en marcha.

Por último, se debe señalar que el principal nexo de actuación entre ambas instituciones ha sido el interés por promover y trabajar en pro de la equidad entre los seres humanos y la consecución de la democracia y la justicia social. En ese camino se encuentran ambas y actuar de manera conjunta las empodera y enriquece mutuamente. Seguramente existen otros principios — propios de la visión específica de cada institución — en los que no haya tanta coincidencia, pero el respeto mutuo y el interés por aunar esfuerzos han conseguido que el desarrollo del Modelo de educación no sexista sea una realidad, que se cuente con resultados relevantes y que la utopía esté cada vez más cerca.

3. Desarrollo del Modelo

En este apartado se pretende clarificar, por medio de la experiencia piloto realizada, los principales aspectos teórico-conceptuales y metodológicos del Modelo planteados en la primera parte de este libro.

Así pues, se desglosan y ejemplifican los diferentes pasos del Modelo que se han desarrollado hasta la fecha en la EBE, con la intención de que sirvan de guía para las personas y/o centros educativos interesados en poner en marcha esta propuesta educativa innovadora.

3.1- Propuesta inicial de Plan de Trabajo

Las asesoras elaboraron una propuesta inicial que contemplaba un plan de trabajo con los objetivos, las actividades, el seguimiento y la evaluación de ese primer año de trabajo.

Dicha propuesta fue presentada a la dirección del centro en un primer momento, difundiéndose seguidamente a todo el personal docente, quienes plantearon algunas sugerencias y ajustes. En resumen, la propuesta aprobada para 1999 contemplaba:

Plan de Trabajo del Modelo de Educación No Sexista - E.B.E. 1999

Objetivo general:

Generar un proceso de transformación educativa (profundización teórica y práctica educativa) que conlleve a la elaboración y ejecución de modelo de escuela no sexista.

Objetivos específicos:

1. Desarrollar un proceso de asesoría y observación directa externa de las actuaciones educativas cotidianas para analizar diferentes aspectos sexistas y elaborar alternativas viables para eliminar el sexismo en la EBE.
2. Iniciar un proceso de sensibilización a toda la comunidad educativa: madres y padres para impulsar propuestas de cambios actitudinales educativos en la familia; entre el alumnado para visibilizar la diferencia de roles que la sociedad asigna a las personas desde su nacimiento, y entre el profesorado para consolidar la experiencia de propuesta no sexista.

Resultados esperados en el primer año de implementación:

- Se cuenta con una primera etapa del Modelo de Educación no sexista, validada y sistematizada.
- Se tiene un diagnóstico sobre el grado de sexismo en los distintos ámbitos de la Escuela, con al menos un ámbito seleccionado para la intervención directa de cambios no sexistas.

- La institución educativa ha dado seguimiento al Modelo propuesto, comprometiéndose formalmente por medio de un convenio mutuo.
- Se ha iniciado la primera etapa de difusión/divulgación del Modelo a nivel local (en el Barrio) y central (Ministerio de Educación y otros espacios educativos de San Salvador)

Principales actividades a desarrollar:

1. Realización de un diagnóstico sobre el sexismo en la escuela
2. Celebraciones y eventos del calendario escolar con un enfoque no sexista
 - 8 de marzo: día internacional de las mujeres.
 - 10 de mayo: día de la madre.
 - 17 de junio: día del padre/de la familia.
 - 21 de junio: día nacional para una educación no sexista.
 - 22 de junio: día de la maestra y del maestro.
 - 1 de octubre: día de la niñez.
3. Proceso de formación docente permanente.
 - Tres jornadas de educación sexual y una jornada de violencia genérica.
4. Proceso de formación en educación afectivo-sexual al alumnado de tercer ciclo: Cuatro bloques temáticos en once sesiones semanales entre junio y septiembre.
5. Actividades de sensibilización con padres y madres: participación en las asambleas generales y en dos escuelas de madres y padres.
6. Seguimiento y evaluación (semestral y anual) de todo el proceso.

Estrategias:

- Para que el proceso del Modelo tenga óptimos resultados, es necesario trabajar conjuntamente entre docentes, estudiantes y sus familias para conseguir que en la EBE se potencien valores como la equidad, la dignidad humana y la solidaridad entre todos y todas.
- El principal agente de cambio es el personal docente junto con la dirección.
- El principal reto a mediano-largo plazo es:
LOGRAR QUE SE VIVA UN AMBIENTE DE EQUIDAD EN LA ESCUELA.

3.2- Proceso de sensibilización del personal docente

Quando la EBE inició el proceso de implementar el Modelo en 1999, ya había formulado su Plan anual de trabajo con fechas y espacios para las macro-actividades, como los períodos de exámenes, las celebraciones puntuales —día de la madre, día de la familia, día de la niñez, etc—, la feria de ciencias, los intramuros y juegos distritales, entre otras. Por tanto, las acciones concretas del Modelo se tuvieron que agregar a su ya apretada planificación, lo que motivó en algunas ocasiones un cruce de actividades y una recarga de trabajo en el personal docente. En los

siguientes años, esa dificultad inicial se fue subsanando al planificar conjuntamente entre el profesorado y las asesoras todas las actividades; es decir incorporando el Modelo como un eje transversal en todos los apartados escolares y no solo añadido como un proyecto más.

A pesar de ello, en ese año se contaba con la ventaja que la mayoría del personal docente ya tenía un apreciable grado de sensibilización, fruto de las jornadas de formación realizadas en los dos años anteriores. Sin embargo cabe destacar dos aspectos que influyeron en el nivel de apropiación individual de las temáticas desarrolladas:

- Por un lado, las jornadas de formación se realizaban con un horario limitado, puesto que se incluían en la única jornada mensual —último viernes de cada mes— planificada para la discusión pedagógica y operativa del quehacer de toda la escuela. Por tanto eran sesiones cortas de 2 a 3 horas por jornada, resultando insuficientes para tratar con profundidad los temas.
- Por otro, había bastante movilidad del personal docente, es decir cada año se contaba con personal nuevo. La difícil situación económica que atraviesa el país, obliga al profesorado a buscar estabilidad laboral y mejores ofertas salariales, que por lo general ofrece en mayor medida la enseñanza oficial pública, con la excepción de un reducido número de colegios privados muy selectivos. Estos cambios de docentes han sido una limitante constante para el óptimo desarrollo del modelo y para la consolidación de la experiencia.

Por consiguiente, cada año existía un porcentaje de docentes de nuevo ingreso que no habían pasado por el proceso de sensibilización en educación no sexista. Conscientes, sin embargo, de dicha limitante, anualmente la escuela planifica y desarrolla varias jornadas de profundización teórica y aplicación metodológica para todo el profesorado. Además al personal nuevo se les ofrecen charlas específicas durante varios sábados a fin de superar esa dificultad inicial y de facilitar su integración al proceso del Modelo.

Temario de formación-sensibilización:

La temática que se puede desarrollar desde un Modelo de Educación No Sexista es tan variada y extensa, que resulta prácticamente inagotable. En el caso de la EBE, durante estos años se han desarrollado los siguientes temas²:

En el año 1998, previo al inicio del Modelo:

- Las relaciones de poder entre los géneros. El

sistema "sexo-género" como una categoría de análisis y los roles sexuales estereotipados asignados a ambos sexos desde su nacimiento.

- Las instituciones o ámbitos sociales que reproducen el sexismo: la familia, el mundo laboral, la iglesia y los medios de comunicación social, básicamente.
- El sexismo en el ámbito educativo:
 - .- El uso sexista del lenguaje y los materiales educativos.
 - .- Los cuentos y juegos infantiles.
 - .- Currículum explícito y currículum oculto.
 - .- Actitudes, comportamientos y expectativas del profesorado hacia el alumnado.

Año 1999: Inicio del Modelo:

- Educación sexual y metodología para su desarrollo en III ciclo (4 jornadas)
- Educación para la paz y resolución de conflictos

Año 2000:

- Intervención en el patio de recreo: ¿Cómo conseguir un espacio menos sexista? Los juegos cooperativos.
- ¿Cómo disminuir el uso sexista del lenguaje en nuestra práctica docente cotidiana?.
- Planificación con enfoque de género (2 jornadas)
- La violencia de género y el abuso sexual infantil.

Año 2001:

- La educación de valores en la escuela. ¿Cómo educar desde un enfoque de género?.
 - El mapa conceptual del sexismo y las acciones positivas.
 - ¿Cómo entendemos la sexualidad desde nuestro papel de docentes?
 - Planificación con enfoque de género (1 jornada)
- Además, se desarrolló dos jornadas específicas para el personal docente de nueva incorporación.

Año 2002:

Se planificó dos jornadas con todo el personal docente sobre diseño de plan de grado con enfoque de género.

² En el apartado de anexos se recogen algunas de las temáticas desarrolladas con sus objetivos y bibliografía utilizada.

Además, se planteó realizar tres jornadas específicas para el personal docente de nueva incorporación.

Cabe señalar la necesidad de que las jornadas formativas no resulten solo una suma de conocimientos teóricos, sin relación directa con la práctica educativa. Es necesario aportar teoría, ciertamente, pero más importante aún es facilitar ejemplos, técnicas y herramientas metodológicas para su aplicación cotidiana en el aula. Partir de la experiencia concreta para llegar a la teorización y a las propuestas de cambio. Solo así el discurso se convierte en acción.

Algunas valoraciones sobre las jornadas de formación por parte del profesorado han sido:

A la pregunta de ¿qué le han aportado las jornadas de capacitación?, respondieron:

- *"Me ha ayudado a mejorar en mi trabajo educativo, con respecto al manejo del género."* (maestra)
- *"A adoptar una postura nueva frente a mi rol de maestro y padre."* (maestro)
- *"A mejorar mi diálogo, hoy incluyo los dos géneros al referirme a mis compañeras y compañeros y estudiantes"* (maestra)

En general el colectivo docente valora muy positivamente el proceso de formación realizado y su utilidad en la aplicación del Modelo, sobre todo en relación a los contenidos y en las relaciones con el alumnado:

- *"las capacitaciones son necesarias para el personal nuevo, para conocer el Modelo y ponerlo en práctica"* (maestro),
- *"a través de ellas vamos conociendo cómo mejorar en la forma de desarrollar los contenidos sin caer en el sexismo"* (maestra),
- *"las capacitaciones han sido muy buenas para el proceso de educación no sexista, todas sugeridas por el personal docente"* (maestra).

3.3- Conformación del Equipo Promotor y Desarrollo del Diagnóstico

Tal como se indica en la primera parte de este libro, el Equipo Promotor es pieza clave para el adecuado desarrollo del Modelo, y todavía más necesario para realizar todo el proceso del diagnóstico. Así pues, en el caso concreto del proceso en la Escuela Bautista "Emmanuel", el propósito inicial fue realizar estos dos pasos (Equipo Promotor y Diagnóstico) combinados simultáneamente.

3.3.1- El Equipo Promotor

"A veces me pregunto ¿qué hago en el equipo si no puedo operativizar los tiempos?...Tal vez nos complique más la vida, pero el enfoque no sexista, como la realidad nacional y otras temáticas, son fundamentales para nuestra práctica docente; no podemos estar enseñando sin conocer la realidad. Es necesario orientar mejor las actividades y los tiempos para no sentir tanto la carga de trabajo" (profesor coordinador de ciclo, perteneciente al Equipo Promotor, 2000).

Como a inicios de 1999 no se había conformado aún el Equipo Promotor, aunque sí había un sector docente más entusiasta e interesado en el proceso, la asesora junto con la dirección, planteó la necesidad de realizar una reunión de información y discusión de la propuesta entre todo el colectivo. En ella se expuso la importancia de conformar el Equipo Promotor para cubrir dos finalidades específicas: coordinar el diagnóstico y dar seguimiento a las actividades "no sexistas" que se realizarían durante ese primer año de implementación del Modelo.

Sin embargo, al comprobar los tiempos de que disponía el profesorado, se llegó a la conclusión de que era prácticamente imposible conformarlo en ese momento. En consecuencia, el diagnóstico fue coordinado y ejecutado mayormente por la asesora, contando con el apoyo de la directora y subdirectora, así como de algunas maestras y maestros que

facilitaban la información y ordenaban la recolección de instrumentos entre su ciclo.

Para el caso de las actividades "no sexistas" que se realizaron a lo largo de todo el año, la planificación, coordinación, seguimiento y evaluación se llevaron a cabo entre todo el colectivo docente en las reuniones mensuales, aunque fue un proceso puntual, en ocasiones poco sistemático, donde la carga de trabajo repercutió considerablemente en el nivel de involucramiento personal a las mismas.

Por todo ello en las jornadas de evaluación al finalizar el año escolar, se tuvo en cuenta esos vacíos y limitantes, llegando al acuerdo de organizar los tiempos y toda la planificación escolar del siguiente año para conformar el Equipo Promotor. Quedó formado por 8 personas:

- 1 representante de la dirección/subdirección (dos mujeres que se alternaban en las reuniones)
- 1 representante de parvularia (mujer)
- 1 representante de primer ciclo (mujer)
- 1 representante de segundo ciclo (mujer)
- 1 representante de tercer ciclo (hombre)
- 2 asesoras

El Equipo empezó a funcionar como tal en el año 2000 de manera lenta y con inquietudes sobre las atribuciones específicas del mismo, pues anteriormente no había existido un ente de esa naturaleza en la Escuela. Así pues, su primera tarea fue elaborar sus funciones³ y repartir responsabilidades y tareas.

Durante todo ese año, el trabajo principal del Equipo se centró más en las funciones operativas que en las estratégicas, aunque estaba claro que ambas eran necesarias y se hacía el esfuerzo por integrarlas. La práctica escolar cotidiana influía para que las compañeras y compañeros del equipo priorizaran más las cuestiones operativas.

En las agendas de las reuniones a menudo se establecía un espacio para ir debatiendo estratégicamente el planteamiento global del Modelo, la manera de integrar las diferentes acciones no sexistas, el seguimiento a los objetivos y la consecución de resultados; pero el cúmulo de puntos a tratar, unido al poco tiempo real con que se contaba para las reuniones y a factores externos —como por ejemplo la sustitución de alguna o algún docente ausente en la escuela cuyo grado había que atender—, repercutían a la hora de tratar con prioridad los aspectos más urgentes a cumplir: cuestiones relacionadas con los períodos de exámenes, las reuniones con padres y madres, las planificaciones de salidas escolares, de eventos y celebraciones, los juegos deportivos, etc.

Aún así, cabe señalar que se hizo un esfuerzo considerable por discutir elementos fundamentales concernientes al desarrollo del Modelo, como la necesidad de afianzar el funcionamiento por ciclos, revisar el Reglamento Interno y la concepción general de disciplina-autoridad, planificar todas las actividades con enfoque de género y trasladar estas propuestas al ciclo para ser revisadas y por último ratificadas.

Un aspecto importante a rescatar es que durante el año se planificó diferentes momentos de seguimiento y evaluación de los avances y las limitaciones del Equipo, de modo que se iba modificando sus atribuciones y dinámica de funcionamiento en base a los resultados obtenidos y a la experiencia colectiva.

En definitiva, la consolidación del Equipo Promotor se fue logrando de manera paulatina durante los siguientes años, en la medida en que cada miembro se apropiaba de sus funciones y ejercía un rol de coordinación con su ciclo, aprendiendo nuevas maneras de funcionar más participativas e incluyentes para todo el colectivo docente, donde la dirección contaba con un equipo de apoyo en la toma de decisiones. El equipo era el "puente" entre la dirección

³ Ver apartado correspondiente al Equipo Promotor de la I Parte del libro.

y el resto de personal, pero cada docente era importante y responsable, no sólo de su trabajo en el aula, sino del funcionamiento general de toda la escuela. El lema que movía al colectivo era "hacer nuestra la Escuela, aportar entre todas y todos a una escuela menos sexista".

En general, el profesorado que durante estos años ha formado parte del Equipo Promotor, considera que realiza un gran esfuerzo, pero que vale la pena porque trabajar en equipo, aportar, discutir, disentir, genera una interrelación que enriquece la labor docente y crea un clima de convivencia muy positivo. Además, la necesidad de autoformarse teóricamente, de conocer cada vez más, es un incentivo de superación personal y profesional *"aunque a veces desespera tanto material para leer, debatirlo en las reuniones y después lograr aplicarlo en el aula"* (opinión de una coordinadora de ciclo, perteneciente al Equipo Promotor).

3.3.2- Desarrollo del diagnóstico

"Me gustó el trabajo de este año porque nosotros fuimos protagonistas, tomamos parte en la recogida de datos del diagnóstico, aunque a veces era difícil por la falta de tiempo y no estar acostumbrada a realizar estas tareas..." (profesora de tercer ciclo).

"Yo quedé impactada con los resultados, es como que una no sabe que está discriminando, que trata diferente a niñas y niños, me costó aceptarlo. Yo siempre creí que los miraba igual, pero ahora me doy cuenta que no, y no solo yo, a todos nos ha pasado más o menos lo mismo" (profesora de primer ciclo).

El gran reto en ese primer año de implementación del Modelo fue realizar un diagnóstico para detectar si existía o no sexismo en el quehacer educativo de la escuela: en qué aspectos se manifestaba, qué espacios o situaciones lo mostraban de manera más explícita y cuáles implícitamente, y cómo éste se transmitía y reproducía.

Así pues, la asesora elaboró un Plan de Trabajo que presentó en primer lugar a la dirección y posteriormente a todo el colectivo docente. La propuesta, en síntesis, consistía en realizar un diagnóstico durante seis meses —de marzo a agosto— que incluyera el máximo número de ámbitos escolares, intentando abarcar los que se consideraban más relevantes e influyentes en la vida escolar cotidiana.

Para ello, se seleccionó las técnicas que se consideró más adecuadas, como entrevistas y encuestas; se eligió los instrumentos, algunos de los cuales fueron creaciones propias y otras adaptaciones⁴ de diferentes experiencias documentadas; se planteó algunas hipótesis y se inició el arduo trabajo de recolección de información.

Cabe señalar que a la hora de analizar los diferentes espacios y elaborar las hipótesis, se hizo énfasis en la identificación de manifestaciones sexistas, con una intencionalidad de "identificar", "encontrar", "mostrar" para constatar con pruebas equiparadas que dicha situación se da.

Síntesis cuantitativa de ámbitos, técnicas e instrumentos utilizados en el diagnóstico:

- Se abordó tres ámbitos
- Se diagnosticó cinco espacios
- Se aplicó once instrumentos con diferentes técnicas:
 - 20 entrevistas,
 - 180 encuestas,
 - 64 guías de observación,
 - 20 grabaciones,
 - 12 filmaciones de video
- Se procesó la información y los datos obtenidos con un total de 50 cuadros de registro.

⁴ Para la reelaboración y adaptación de algunos de los instrumentos utilizados se consultó bibliografía especializada de España, principalmente, como la Colección "Cuadernos para la Coeducación" y Bonal, Xavier (1997). Ver apartado de Bibliografía.

Cuadro síntesis de la propuesta diseñada para desarrollar el diagnóstico. EBE-1999

ÁMBITO PEI	ESPACIO/ SITUACIÓN A DIAGNOSTICAR	ASPECTOS/ ELEMENTOS A ANALIZAR (*)	TÉCNICA DE APLICACIÓN	INSTRUMENTO(S) RECOLECCIÓN	¿QUIÉN(ES) RECOLECTAN DATOS/ INFORMACIÓN
Pedagógico	Libros de texto utilizados en el aula (lenguaje, matemáticas, estudios sociales y ciencias) Ornamentación del aula (carteles, afiches, periódicos murales)	tipo de lenguaje escrito y de imágenes. tipo de enfoque en los contenidos, tipo de lenguaje escrito y de imágenes.	Análisis de contenido documental Observación directa (visita a aulas)	Guías de observación elaboradas	cada docente / asesora
Comunitario	Interacción en el aula: docente-docente / estudiante-estudiante / docente-estudiante	tratamiento diferenciado por sexo; organización y responsabilidades por sexo / tipo de lenguaje oral y enfoque del mismo. / participación y protagonismo según sexo/	Observación directa (visita a aulas)	Grabación en audio Anotaciones en cuaderno / guía de observación	asesora
	El patio de recreo: distribución del espacio / tipos de juegos	Distribución y utilización de zonas de recreo según sexo Tipo de juegos según sexo y tipo de enfoque	Observación directa / entrevistas individ. encuestas indiv.	Guías de observación elaboradas. / Grabación audio cuestionarios	cada docente / asesora
	Actividades extraescolares y eventos-celebraciones (intramuros, desfiles, etc)	Tipo de lenguaje oral y tipo de enfoque. Reparto de responsabilidades y protagonismo según sexo.	Observación directa	Guías de observación elaboradas	asesora
Administrativo	Reglamento disciplinario interno	Tipo de lenguaje, imágenes y tipo de enfoque/ tipo de sanciones por sexo	Análisis de contenido documental	Registro elaborado	asesora
Organizativo	No se observó				

(*) Los términos que se desglosan en este apartado hacen referencia al mismo que se especifica en la primera parte del libro.

Como se observa, dicha propuesta pretendía abarcar un amplio espectro. Sin embargo, al ponerla en práctica, factores como el tiempo, la motivación individual y la carga de trabajo, redujeron el alcance en algunos ámbitos, como en el caso del análisis de los libros de texto que inicialmente estaba planteada para todos los grados de la escuela, y —como se verá en el siguiente apartado— no todos pudieron ser analizados con la profundidad que se pretendía.

Intentar plasmar en este apartado el diagnóstico completo representaría elaborar un nuevo libro; por ello, a continuación se describen de manera compendiada los resultados más relevantes aparecidos.

A) LIBROS DE TEXTO

Planteamiento de la hipótesis:

Demostrar que los libros de texto han sido concebidos, la mayoría de las veces, desde una cultura que discrimina a las mujeres y a los valores y tareas que se consideran propios de éstas; es decir reflejan una visión androcéntrica de la realidad.

- reproducen roles sexuales estereotipados,
- hay diferencia de representación de actitudes para cada sexo,
- se silencia el protagonismo de las mujeres, sus aptitudes y posibilidades,
- se utiliza un lenguaje masculino generalizado.

Todo esto dificulta que las niñas puedan sentirse identificadas y vinculadas con los contenidos de los textos.

Para el análisis de los libros de texto se utilizaron como instrumentos de recogida de datos dos guías de observación que contenían los aspectos de lenguaje, imágenes y enfoque de contenidos, con diferentes apartados desglosados para cada uno de ellos. Se analizó un total de veintiún libros: uno de kinder, seis de primer ciclo, ocho de segundo ciclo y seis de tercer ciclo.

Resultados más relevantes:

Se comprueba ampliamente la hipótesis.

- El lenguaje es mayoritariamente masculino, omitiendo el femenino, aunque en algunos casos éste se añade abreviado e incluso se utiliza el doble género (niños y niñas). Este hecho es marcadamente más notorio al utilizar el plural colectivo que hace referencia a las personas; por ejemplo: los salvadoreños, los hombres, los ciudadanos...
- Las imágenes muestran mucho más al colectivo masculino, aunque en ocasiones hay equilibrio entre ambos sexos; en cambio el protagonismo lo ostentan mayoritariamente los hombres, las mujeres aparecen en segundo plano y sin actividad.
- Se reproducen los estereotipos asignados a cada sexo tanto en la apariencia física (vestimenta) como en las actitudes y actividades que representan. Así, por ejemplo, las niñas y mujeres suelen estar representadas con pelo largo y vestido; las actividades siguen situando a la población femenina en el ámbito de la casa y en el caso de que se desenvuelvan en el ámbito laboral público, reproducen los trabajos "femeninos" como secretarias, vendedoras, enfermeras... igual ocurre en el caso del sector masculino: obreros, políticos, héroes, médicos, etc. Sin embargo, existe un tímido esfuerzo por incorporar hombres en el ámbito privado y realizando trabajos domésticos, como el caso de un hombre que tiene un bebé en brazos, u otro que está lavando los platos. Lo mismo ocurre con algunos ejemplos de mujeres "públicas", como una motorista, una diputada y una atleta. Por último, en los problemas matemáticos se suelen reproducir marcadamente los roles asignados a cada sexo: ellas compran frijoles, telas, flores, o cocinan pasteles, y ellos manejan carros, computadoras, o hacen casas, muros, compran ladrillos, cosechan maíz, etc.
- Además, no se rescatan mujeres importantes que han dado aportes en las ciencias u otros ámbitos,

por ejemplo en un solo libro de ciencias naturales aparecen 10 hombres científicos e inventores (Tres alquimistas, Luc Montagnier (VIH), Heinrich Rohrer, Pierre Curie, Alexander Fleming, Luis Pasteur, Ernst Ruska y Gerd Binning) y sólo una mujer (Marie Curie). Sólo hay mayor presencia femenina en la literatura, apareciendo cuatro mujeres escritoras entre dieciséis hombres literatos.

Es de señalar que se denota cierto avance en equilibrar numéricamente las imágenes entre los dos sexos, e incluso el lenguaje de doble género aparece en bastantes ocasiones, pero estos cambios suelen darse más a menudo en los textos de los primeros años escolares (kinder y primer ciclo) y en materias de sociales y lenguaje; en cambio en ciencias naturales, sobre todo en física, química y tecnología, la presencia femenina es prácticamente nula. Un caso parecido ocurre con los dibujos de ciencias naturales sobre el cuerpo humano: la gran mayoría de libros analizados, sólo muestran el cuerpo humano con silueta masculina.

B) INTERACCION EN EL AULA

Factores a considerar cuando se realiza una observación directa:

Este apartado resulta uno de los más complejos para analizar, ya que debe ser revisado por una persona externa al aula. En este caso fue la asesora, pero también pudiera realizarlo otra/o docente que no desempeñe clases con ese alumnado. La observación directa tiene la limitante de que al entrar alguien en el aula —tanto si va con cámara de filmar, o grabadora o simplemente con un cuaderno— y acomodarse en ella, representa siempre un factor interviniente para la marcha de la clase; sin embargo normalmente a los pocos minutos el alumnado y docente presentes se acostumbran a "la persona intrusa" y se continúa la clase con normalidad.

Existe otro aspecto que influye en la percepción general en el aula, sobre todo la del/la docente que

está impartiendo la clase, quien no puede evitar creer que se le va a evaluar, a detectar sus errores y por ello suele esforzarse "por hacerlo bien". En ese sentido resulta necesario que todo el colectivo docente tenga claridad de la intencionalidad de esta técnica: se va a analizar cómo es la relación docente-alumnado, y también la del alumnado entre sí; se va a detectar el "currículum oculto" que existe en todas las personas que están en el aula; se va a analizar el nivel de protagonismo de cada sexo; la atención que reciben; el comportamiento que muestran, etc, todo ello con la intención de ubicar aspectos sexistas para superarlos y mejorar las relaciones interpersonales y la calidad educativa escolar.

Por otro lado, lo más adecuado para obtener resultados pertinentes, es observar el mismo grado y con el /la misma docente dando clases por dos veces distintas en un período de una media hora aproximadamente cada observación. También se sugiere, en la medida de lo posible, contar con dos personas observadoras para contrastar los aspectos observados.

En este caso se presentaron algunas dificultades de tiempo y coordinación para poder realizar dos observaciones, por tanto los resultados vertidos arrojan orientaciones interesantes sobre el sexismo detectado, pero no deben considerarse como afirmaciones concluyentes.

Planteamiento de la hipótesis:

Demostrar que la interacción educativa cotidiana transmite y reproduce inconscientemente diversos elementos sexistas y de discriminación, tanto en la relación docente-alumnado, alumnado entre sí y docentes entre sí.

Los principales elementos a analizar son:

- el uso del lenguaje oral y escrito y el tipo de imágenes
- la intervención del profesorado hacia el alumnado (amonestaciones, llamar la atención, dar explicaciones, etc.)
- la distribución del alumnado dentro del aula, así como las relaciones establecidas entre ell@s.

Para la técnica de observación en el aula se utilizó tres instrumentos: toma de notas en un cuaderno "in situ", grabación en vídeo y grabación en audio. Se observaron en total nueve aulas: tres de parvularia y 1º, 2º, 4º, 6º, 7º y 8º grados.

Resultados más relevantes:

La hipótesis se confirma en varios aspectos

En parvularia:

- Empleo de Imágenes y Carteles:
 - Hay equilibrio en el protagonismo de personajes masculinos y femeninos, pero las figuras suelen estar estereotipadas, reproduciendo el prototipo "masculino" y "femenino" y no hay variedad de fisonomías. Es decir, las mujeres/niñas suelen llevar pelo largo, con vestidos o faldas, con expresiones sonrientes y los hombres suelen llevar saco o uniforme de trabajo, mostrando un semblante serio. No suelen encontrarse personas de color, de diversos tamaños y formas –gruesas, delgadas, altas, bajas-; el patrón físico es de personas blancas, con color de pelo rubio en muchas ocasiones, con una figura "delgada".
 - En relación a los periódicos murales: suelen mostrar equilibrio de imágenes y protagonismo; al mismo tiempo el lenguaje suele ser "no sexista".
- Uso de Lenguaje escrito:
Se utiliza el genérico neutro y el doble género
- Uso de lenguaje oral:
 - Las maestras ocupan bastante el lenguaje neutro y el doble género (aunque la mayoría de las veces, el femenino va detrás). A veces, se olvida utilizar el "neutro" y se habla en masculino.
 - El alumnado utiliza el genérico masculino.
- Tipo de atención de la maestra a su alumnado:
 - A la hora de amonestar por el comportamiento, se les llama más la atención

a las niñas.

- A la hora de dirigir el trabajo escolar, se presta más atención a los niños.
- Tipo de juegos y uso de juguetes:
 - En el juego libre, generalmente se reproduce los estereotipos entre el alumnado, las niñas con muñecas y cocinitas mayoritariamente; los niños con carros, de carpinteros, etc; incluso cuando el juego o juguete no es neutro, en el caso de las piezas de ensamble, los niños lo utilizan de arma, espada o carro y las niñas para jugar a las comiditas.
- Ubicación del alumnado en el aula:
 - Los grupos son en su mayoría mixtos, aunque se observa algunas mesas sólo con niños.

En primer ciclo:

- Empleo de Imágenes y Carteles:
 - Se observa bastante equilibrio de imágenes y protagonismo entre ambos sexos; aunque en conjunto hay una ligera mayoría de imágenes masculinas.
 - El prototipo de persona que se muestra suele ser bastante estereotipado.
- Uso de Lenguaje escrito:
Se utiliza el doble género a veces; se ocupa más habitualmente el masculino solo.
- Uso de lenguaje oral:
 - Las maestras suelen utilizar el masculino genérico, aunque en algunas ocasiones añaden el femenino detrás.
 - El alumnado utiliza el genérico masculino.
- Tipo de atención de la maestra a su alumnado:
 - A la hora de amonestar por el comportamiento, se les llama más la atención a los niños. Se utilizan algunas estrategias de castigo "sexistas" como poner al niño que se porta mal junto a dos niñas que se portan bien.
 - A la hora de dirigir el trabajo escolar, se presta más atención a los niños.

- Por su parte, el comportamiento del alumnado está muy marcado por su género: los niños interrumpen, molestan, gritan, se mueven... llaman la atención mucho más que las niñas.

- Ubicación del alumnado en el aula:
 - Suele estar colocado segregado por sexos: a menudo las niñas en los laterales del aula, aunque se intercalan alguna niña entre varios niños.

En segundo ciclo:

- Empleo de Imágenes y Carteles:
 - Se observa mayor número y protagonismo del masculino tanto en imágenes como en el lenguaje escrito utilizado: Imágenes: doce hombres/dos mujeres. Lenguaje masculino, excepto: Bienvenido/as y Americanos/as

- Uso de lenguaje oral:
 - Las maestras suelen utilizar el masculino genérico, aunque en algunas ocasiones (pocas) añaden el femenino detrás.
 - El alumnado utiliza el genérico masculino.

- Tipo de atención de la maestra a su alumnado:
 - A la hora de dirigir el trabajo escolar, se presta más atención a los niños: intervienen más los alumnos, les gusta llevar el protagonismo y se hacen notar más que las alumnas; también molestan, gritan y se mueven más.

- A la hora de amonestar por el comportamiento, se les llama la atención a ambos, pero se tolera menos la falta de buen comportamiento de las niñas y se señala más su actitud.

- Ubicación del alumnado en el aula:
 - Suele estar colocado segregado por sexos: a menudo las niñas a los laterales del aula, aunque se intercalan alguna niña entre varios niños. Los niños se suelen colocar hacia atrás.

En tercer ciclo:

- Empleo de Imágenes y Carteles:
 - Se observa una menor decoración del aula; hay pocos carteles y la presencia de imágenes es prácticamente nula.
- Uso de lenguaje escrito:
 - Lenguaje masculino en la mayoría de las ocasiones. Excepción: Bienvenida/o
- Uso de lenguaje oral:
 - Las maestras suelen utilizar el doble género, aunque el femenino casi siempre en segundo lugar. También en algún momento se utiliza el colectivo "ustedes".
 - El alumnado utiliza el genérico masculino.
- Tipo de atención de la maestra o maestro a su alumnado:
 - A la hora de dirigir el trabajo escolar, se presta más atención a los alumnos, porque ellos se hacen notar más: intervienen y muestran mayor protagonismo que las alumnas; también molestan, gritan y se mueven más.
 - A la hora de amonestar por el comportamiento, se les llama la atención a ambos.
- Ubicación del alumnado en el aula:
 - Suele estar colocado en filas, mezclado por sexos, pero se ubican más niñas en los laterales y adelante, y más niños hacia atrás.

C) EL PATIO DE RECREO

Planteamiento de la hipótesis:

"Demostrar la existencia de desigualdades en la ocupación del espacio, el dominio de los juegos masculinos y una actitud de inhibición por parte de las niñas para participar en los juegos dominantes".

Además, se pretende analizar la proyección de las relaciones de poder entre niños y niñas en un espacio de completa libertad como es el patio de juegos. La desigualdad en la ocupación y el movimiento en el espacio, el tipo de juegos jugados por cada sexo y el tipo de actividades del alumnado, constituyen las variables fundamentales de observación.

En este caso se utilizó varios instrumentos de medición y recogida de datos, constituyendo uno de los ámbitos más ampliamente analizado y con más datos recogidos, aunque hubo algunas deficiencias a la hora de rellenar algunas partes de las fichas. Un aspecto que influyó en la credibilidad de las observaciones fue el excesivo tiempo que pasó entre la explicación general de la asesora para rellenar los instrumentos y el momento de aplicarlos, lo cual dificultó su validez total. Sin embargo, al igual que en el ámbito de la interacción, los instrumentos arrojan conclusiones muy válidas para asegurar que el uso de los espacios del recreo de la escuela en 1999 era sexista y se confirmó plenamente la hipótesis.

- Ficha 1: Preguntas generales para cada docente sobre su intervención a la hora de la vigilancia, su percepción sobre qué juegos realiza cada sexo, sobre dónde se ubica cada sexo...
- Ficha 2: Observación de cada grado por su docente respectiv@.
- Ficha 3: Observación general del patio con croquis/mapa situacional
- Ficha 4: Cuestionario al alumnado, sobre con quién juega, a qué juega, dónde le gusta situarse.

En total se realizaron treinta y una observaciones generales, entre las cuales cada docente observaba también de manera específica su propio grado.

Resultados más relevantes:

- Utilización del espacio:
 - El sexo masculino utiliza más espacio y utiliza las zonas centrales y más amplias como las canchas y el anfiteatro. Las alumnas se sitúan alrededor de los árboles, cerca del chalet, por los baños... en la periferia, aunque también hay un porcentaje pequeño de alumnas en las zonas centrales del patio de recreo.
- Interacción entre sexos a la hora de jugar:
 - En juego no dirigido (libre) los sexos se segregan.

– Hay participación y/o interacción entre ambos sexos, pero con un porcentaje importante de hostigamiento por parte de los varones hacia las alumnas.

- Participación en el juego:
 - Se observa actitudes diferenciadas entre los sexos, confirmando lo que supuestamente se cree como "natural": la pasividad de las niñas y la agresividad de los niños. Por ejemplo: "Las niñas adoptan muchas actitudes pasivas meramente a comer y estar sentadas durante el recreo y los varones toman otra actitud más activa y en muchas ocasiones agresiva y violenta en los juegos y tomar todo el espacio de las zonas de recreo." (opinión de una maestra).
 - Conforme aumenta el grado, el alumnado juega menos o bien se reduce el número de juegos.
 - Hay mayor número de niñas que se quedan platicando en los salones de clase que de niños durante la hora de recreo (a pesar de que no está permitido), sobre todo en tercer ciclo.
- Tipo de juegos:
 - Prevalecen los juegos masculinos, como fútbol, lucha. Además hay más niños que niñas haciendo deporte.
 - Los juegos activos son más numerosos que los pasivos; hay más niños en los primeros y más niñas en los segundos.
 - Los niños realizan juegos de motricidad gruesa y fuerza, confirmandose que se muestran más movidos, mas inquietos, "más brutotes"; en cambio las niñas realizan juegos más sedentarios y de motricidad fina, se confirma el estereotipo de que ellas son más tranquilas, más detallistas y necesitan menos movimiento.
- Profesorado: vigilancia e interacción:
 - El profesorado interactúa poco en el recreo

entre ellas/os. A menudo se observan a dos maestras platicando entre ellas, pero es menos usual ver a maestros y maestras platicando. Generalmente los profesores están con algún alumno de tercer ciclo.

- Las maestras muestran una actitud mucho más activa, aparecen también en primer fila. Los maestros aparecen al final y con una actitud menos organizativa, más pasiva.

D) ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y CELEBRACIONES

En este apartado se analizó dos tipos diferentes de actividades:

- Los "devocionales" que son actos que la Escuela realiza cada lunes al iniciar la semana con todo el alumnado en el patio. Consisten en dar la bienvenida después del fin de semana, realizando algunos cantos y lecturas bíblicas. Además se suele desarrollar dramatizaciones y lecturas de poemas o cuentos breves, etc, en torno al "valor del mes" que es tratado posteriormente cada día de manera sistemática al interior del aula en la primera media hora de clase.
- Además, esta actividad sirve para transmitir la información importante desde la dirección o del profesorado al alumnado, como los períodos de exámenes, las celebraciones de los juegos distritales o los intramuros, y otras temáticas que es necesario conocer.
- La jornada de Intramuros, que suelen ser un torneo de deporte entre el alumnado con eliminatorias y trofeos, es una actividad en la que participa toda la comunidad escolar y se realiza por lo general en un sábado a mediados del año escolar.

Devocionales:

La técnica que se utilizó fue la observación directa de la asesora y el principal instrumento, la filmación en video. En este caso no se elaboró una hipótesis propiamente dicha, pero la observación se centró en

analizar principalmente los siguientes elementos:

- Colocación del alumnado en el espacio y comportamiento según sexo
- Protagonismo femenino y masculino; funciones /o reparto de tareas de cada sexo.
- Lenguaje utilizado.
- Temática de los devocionales. ¿Existen roles estereotipados? ¿Hay enfoque de género en contenido y la temática tratada?.

Se observó cinco devocionales entre marzo y septiembre.

Resultados más relevantes:

- Colocación del alumnado en el espacio y comportamiento según sexo:
 - Dentro de las agrupaciones por grado, hay una segregación por sexo a la hora de hacer las filas y de colocarse en el espacio para el devocional.
 - En segundo y tercer ciclo: las alumnas están colocadas delante y los alumnos detrás, totalmente separados/as.
 - En primer ciclo y parvularia: existe algún grupito segregado pero en general están mezclados/as.
- Comportamiento:
 - Los alumnos muestran mayores problemas de atención y comportamiento que las alumnas: se distraen, hablan, se mueven, están despistados, más que las niñas.
- Protagonismo femenino y masculino, funciones /o reparto de tareas de cada sexo:
 - Maestra o maestro de ceremonia: cuatro alumnas / 0 alumnos.
 - Oración: ocho alumnos/una alumna. La oración se considera un punto central en la agenda.
- Participación docente:
 - La lectura de la Biblia y su interpretación siempre la realiza un maestro que es quien da

la materia de educación cristiana. El resto de docentes participa de manera equilibrada. La directora, por su función específica, participa mucho más.

- **Lenguaje utilizado:**

- Profesorado : una profesora y un profesor utilizan el lenguaje colectivo y el doble género, a menudo poniendo en primer plano el femenino; una profesora combina el doble género y el masculino solo; una profesora habla en masculino en casi toda su participación
- Alumnado: Maestra o maestro de ceremonia, generalmente el lenguaje utilizado es de doble género, en alguna ocasión se omite el femenino. En cambio en la oración, la mayor parte de las veces , por no decir todas, es en lenguaje masculino

- **Temática de los devocionales (¿Existen roles estereotipados? ¿Hay enfoque de género en contenido y la temática tratada?):**

- Para el Mes de Marzo, valor: "Dignidad Femenina", se ubica un número equilibrado de protagonismo entre ambos géneros a la hora de representar las dramatizaciones. Hay un buen manejo del enfoque de género en la temática.
- Para Septiembre: "Mes Cívico" hay mayor número y más protagonismo de alumnos varones. No se incorpora el enfoque de género en la temática; hay próceres, conquistadores, descubridores, obreros; y campesinas, amas de casa, esposas. Además, la representación de las profesiones se muestra marcadamente estereotipada: salud —doctor, enfermera—; iglesia —monja, sacerdote, pastor—; seguridad pública —hombres policías, hombres militares; boy scout— hombres.

En conclusión, se observa que existen bastantes elementos de cambio en los devocionales; se incorpora

el género en el lenguaje y las dramatizaciones, aunque todavía es de modo incipiente y depende mucho de la/el docente encargada de organizarlos.

Intramuros:

Tampoco en esta ocasión se planteó una hipótesis, pero los aspectos a observar fueron:

- Enfoque de la actividad
- Protagonismo masculino y femenino en el deporte (fútbol)
- Protagonismo y reparto de funciones /o tareas según cada sexo. Existen roles estereotipados?
- Lenguaje utilizado.

Al igual que para los devocionales, la técnica que se utilizó fue la observación directa y la filmación en video.

La jornada se desarrolló un sábado en la mañana. La presencia fue masiva, con equilibrio de ambos sexos, aunque con ligera mayoría de mujeres, pues numéricamente eran más maestras y también habían más madres que padres.

Se realizó un pequeño acto de bienvenida en el patio de la escuela y posteriormente se salió a desfilas por el barrio con una banda de música —de otro centro escolar—, hasta llegar a las instalaciones deportivas donde se jugarían los partidos de fútbol.

Resultados más relevantes:

- **Enfoque de la actividad:**
 - Presenta un alto interés masculino básicamente; aunque participaron por igual niñas y niños, el enfoque denotó androcentrismo. La actividad fundamental femenina se centró en vender comida y bebida para recoger dinero (madres y maestras) y lucirse en el desfile (alumnas cachiporristas y madrinas); para este caso, los alumnos varones participaron poco activamente en el mismo, sobre todo de los grados mayores.

- Protagonismo masculino y femenino en el deporte (fútbol)
 - Aunque en la escuela hay fútbol masculino y femenino, los roles siguen completamente diferenciados. Se le da más importancia al fútbol masculino (en el espacio principal de la cancha), justo donde se encuentra la mayoría de las familias. También hay más rigor en seguir los goles y el juego masculino, que el femenino, incluso en las faltas que éstas hacen.
- Protagonismo y reparto de funciones /o tareas según cada sexo. Existen roles estereotipados?:
 - El estilo del desfile está estereotipado al darle importancia a las cachiporristas y las madrinas no tanto a la animación de todo el grupo en general.
 - La mayoría de padres toman fotos o están observando y paseando; las madres van a los lados en el desfile y suelen llevar de la mano a algún niño/a más pequeño; también se encargan casi exclusivamente de la comida y la bebida (sólo hay un hombre participando y es quien destapa las botellas).
- Lenguaje utilizado:
 - El lenguaje utilizado en toda la actividad por el personal docente es sólo masculino; excepto en el acto inaugural, donde la directora y la sub-directora utilizan con doble género, aunque a veces se expresan sólo en masculino.

En conclusión la celebración de los Intramuros denotó un marcado enfoque androcéntrico y sexista.

E) REVISIÓN REGLAMENTO DISCIPLINARIO

Cabe señalar que la revisión del Reglamento disciplinario interno se pudo realizar en esa etapa, pero no se incorporó en los resultados finales por falta de análisis profundo de los datos recogidos. Hasta el

siguiente año, no se socializó dichos resultados, iniciándose un proceso de debate en torno al planteamiento institucional de la disciplina y de la autoridad entre el Equipo Promotor y el profesorado en reuniones de ciclo.

Socialización de resultados

Cuando se tuvo todos los resultados, fueron presentados al colectivo docente en una jornada de un día completo en el mes de octubre. El personal docente no participó en la etapa de tabulación de datos ni de su interpretación final, el cual fue realizado por las asesoras; sin embargo las conclusiones no eran del todo definitivas ya que se contemplaba la posibilidad de incorporar los aportes o sugerencias que surgieran tras socializar toda la información.

En ese sentido, algunos de los resultados sorprendieron al colectivo docente, al constatar que en la mayoría de los ámbitos diagnosticados existía un considerable grado de sexismo, aunque también se alegraron por los avances y elementos de cambio "no sexistas" que se distinguían entre medio de los resultados. Esos ejemplos de cambio eran el reflejo del nivel de sensibilización que habían adquirido en las jornadas de formación docente de los años anteriores y que en mayor o menor medida se había ido poniendo en práctica.

Los aspectos más fáciles de asimilar eran los relacionados con el sexismo presente en el lenguaje utilizado, tanto el oral como el escrito; con los libros de texto y con el recreo. En cambio, hubo resistencias a aceptar que la interacción docente estaba marcada por un sesgo sexista a la hora de atender de manera diferente —y desigual— a cada sexo, o en el caso de actitudes y comportamientos estereotipados.

Estas reacciones confirmaban la concepción de que los cambios son difíciles y requieren de tiempo para su asimilación; sobre todo cuando quien debe cambiar es una/o misma/o, cuando el sexismo se manifiesta —por

ejemplo— a través del currículum oculto que "aparece" espontáneamente en los momentos más inesperados, demostrando que siempre estuvo ahí, sólo que no se tenía conciencia de su presencia. Por eso, se necesita de una gran voluntad y de esfuerzos continuados para enfrentarlos...en definitiva para llegar a creer que los principios de la educación no sexista contribuyen a ser mejor profesional y mejor persona, así como a la consecución de una sociedad más equitativa y justa. Es importante señalar que el desarrollo del diagnóstico y sus resultados finales representaron para la Escuela una oportunidad única para comprobar los déficits existentes no solo en cuanto al sexismo sino también en otros aspectos pedagógicos y de interrelación entre la comunidad escolar, planteando así a la institución grandes desafíos para encarar las deficiencias y superarlas.

Finalmente, una vez se socializó y discutió todos los resultados, en esa misma jornada se plantearon los espacios donde se quería empezar a intervenir para disminuir el sexismo de cara al próximo año escolar. Las opiniones se inclinaban a intervenir directamente en dos direcciones: el lenguaje y el recreo.

Con esos dos grandes retos, se llegó a las merecidas vacaciones anuales.

3.4 Implementación de estrategias y acciones para el cambio

Como se describe en el capítulo anterior, en su primer año de desarrollo del Modelo, la Escuela Bautista Emmanuel ya había realizado algunas acciones de cambio puntuales, algunas de ellas directas, otras más espontáneas e incluso a veces individuales; pero eran acciones que estaban "calando" en la comunidad educativa, sobre todo entre el alumnado que vislumbraba que algo nuevo e interesante estaba pasando en su escuela, empezaban a sentir que la EBE era "diferente" y lo verbalizaban en todas las ocasiones que podían con orgullo y satisfacción.

No se pretende describir todas y cada una de las múltiples acciones que esta escuela ha implementado a lo largo de casi cuatro años de desarrollo del Modelo, pero sí se debe relatar las principales actuaciones que se han realizado en relación a cambios "no sexistas".

Así pues, al inicio del 2000 las asesoras presentaron al colectivo docente un borrador del plan de trabajo del Modelo para ese año, que recogía todas las opiniones, debates y propuestas vertidas en las reuniones de evaluación y proyección de finales del año anterior. Tras su socialización e incorporación de los ajustes necesarios, quedó elaborado el Plan definitivo, superándose así una de las principales dificultades anteriores: el Modelo se incluía en la estructura de la escuela, dejando de ser un proyecto añadido que representaba un doble esfuerzo educativo. En el mismo sentido, para los siguientes años —2001 y 2002— el Modelo ha estado contenido sistemáticamente en todas las proyecciones, planificaciones y actividades, convirtiéndose en un eje transversal de amplio alcance.

Durante los dos últimos años, la Escuela ha realizado un esfuerzo considerable por acomodar los propósitos individuales y acciones de cambio puntuales en un esfuerzo conjunto y sistemático que aporte beneficios al conjunto de la comunidad escolar.

A modo de síntesis, se presenta el cuadro de las estrategias y acciones de cambio realizadas, de las cuales se explican las que se han considerado con más relevancia para la consolidación del Modelo. Cada una de ellas ha seguido un proceso propio, con diversas fases de reflexión, seguimiento y evaluación, por lo que se puede afirmar que los logros son visibles y medibles en su conjunto, aunque estos no han alcanzado un nivel uniforme de implementación; es decir, algunas de las acciones cuentan con un alto grado de avance pero otras se encuentran en una etapa inicial de aplicación.

ÁMBITO PEI	ESTRATEGIA / ACCION NO SEXISTA IMPLEMENTADA	A QUIEN(ES) FAVORECE MÁS DIRECTAMENTE
PEDAGÓ GICO	Procesos de formación en educación afectivo-sexual de 6° a 9° grado	alumnado
	Certámenes de creaciones literarias no sexistas	alumnado y docentes
	Elaboración de materiales no sexistas: fichas de trabajo, carteles, pruebas objetivas, periódicos murales, etc, con lenguaje no sexista e imágenes no estereotipadas	alumnado y docentes
	Uso de un lenguaje no sexista (oral y escrito) ⁵	toda la comunidad
	Biblioteca especializada con bibliografía sobre educación no sexista, sexualidad, libros de juegos cooperativos, cuentos no sexistas, etc.	alumnado y docentes
	Incorporación de mujeres importantes y de aportes de las mujeres en los contenidos académicos	alumnado y docentes
	Parvularia: Rincones de juego-aprendizaje "no sexistas"	alumnado y docentes
	Planificación con enfoque de género en cartas didácticas y guiones de clase.	alumnado y docentes

ÁMBITO PEI	ESTRATEGIA / ACCION NO SEXISTA IMPLEMENTADA	A QUIEN(ES) FAVORECE MÁS DIRECTAMENTE
COMUNI- TARIO	– Interacción en el aula: relaciones entre docentes y estudiantes: trabajo en grupos mixtos, reparto de funciones y representatividad de cada grado de manera equitativa entre ambos sexos.	docentes y alumnado
	– Juegos y deportes: reparto equitativo del espacio de juego; deportes mixtos (fútbol, softball)	alumnado
	– Escuelas madres-padres: temática sobre sexualidad y teoría de género.	toda la comunidad
	(*) Actividades extraescolares y eventos-celebraciones: – desfiles sin cachiporristas, ni elección de madrinas o reinas. – Intramuros con deportes mixtos y juegos cooperativos – Incorporación del enfoque de género en todas las celebraciones y eventos – Incorporación en el calendario escolar de celebraciones como el 8 de marzo/ día internacional de las mujeres y la "Semana de la educación no sexista/ 21 de Junio".	toda la comunidad

(*) En el apartado de Anexos se describe algunas de estas actividades recreativas, como ejemplos para quienes quieran incorporar nuevas propuestas no sexistas en su centro educativo.

⁵ Esta acción no sexista está presente en los cuatro ámbitos del PEI; aunque su nivel de aplicación y grado de avance varían según el espacio donde se desarrolle. Por ejemplo: desde el personal docente y el alumnado como desde el ámbito administrativo, se ha realizado notables esfuerzos por disminuir el sexismo y androcentrismo al hablar y escribir, aunque todavía quedan aspectos para mejorar; en cambio en las actividades generales con las familias —ámbito comunitario— no se ha avanzado tanto como se habría deseado.

ÁMBITO PEI	ESTRATEGIA / ACCION NO SEXISTA IMPLEMENTADA	A QUIEN(ES) FAVORECE MÁS DIRECTAMENTE
ORGANIZATIVO	Estructura de funcionamiento: Equipo de Coordinación Estratégica y Comité Estudiantil; funcionamiento docente por ciclos.	docentes y alumnado

ÁMBITO PEI	ESTRATEGIA / ACCION NO SEXISTA IMPLEMENTADA	A QUIEN(ES) FAVORECE MÁS DIRECTAMENTE
ADMINISTRATIVO	Reglamentos disciplinarios internos, prospectos promocionales y manual de funcionamiento con enfoque de género y visión "no androcéntrica"	toda la comunidad
	Contratación de personal: priorizar mujeres en las áreas donde están infra-representadas: una conserje con funciones de vigilancia y mantenimiento escolar.	toda la comunidad
	Becas a familias de escasos recursos, priorizando a alumnas en parvularia y tercer ciclo	toda la comunidad

ESTRATEGIAS / ACCIONES DE CAMBIO MÁS RELEVANTES IMPLEMENTADAS:

3.4.1. Espacios de intervención directa post-diagnóstico:

Según la filosofía del método de "investigación-acción", una vez se ha diagnosticado uno o varios ámbitos, la fase siguiente consiste en concretar un plan de trabajo, con objetivos, resultados, actividades y evaluación, para conseguir cambios en la situación detectada.

En relación a esto, se había llegado a un nivel inicial de compromiso para realizar acciones de cambio en dos espacios concretos: el lenguaje oral y escrito entre toda la comunidad —con mayor énfasis en el personal docente— y el cambio de relaciones, uso del espacio y tipos de juegos en el recreo.

Sin embargo a pesar de que se consideraba como espacios importantes para disminuir el sexismo detectado, no se pudo desarrollar un plan de trabajo

planificado y concreto. Pero sí se realizó dos jornadas de formación con el personal docente para ubicar diferentes elementos y estrategias que conllevaran a una intervención explícita en ambos casos.

Así pues, se propuso algunas actividades, que fueron realizadas por la mayoría de docentes, pero al no ser un plan establecido formalmente, cada quien realizó una intervención diferente. Aún así, hoy en día se aprecia una disminución considerable de los aspectos sexistas que arrojó el diagnóstico.

Acciones implementadas para disminuir el sexismo en el espacio del recreo:

"Creo que ha habido progresos muy significativos en cuanto a algunas prácticas, por ejemplo lograr que los niños y las niñas jueguen fútbol, voleibol, básquetbol, juntos sin etiquetas, eso ha sido un gran cambio. En momentos habían problemas por la cancha, ¿quiénes juegan ahora?...los niños y las niñas juegan juntos" (profesor de materias especiales)

- tipo de juegos: durante un buen tiempo el personal docente dirigió juegos tradicionalmente considerados femeninos como "saltacuerdas" y "peregrina" a ambos sexos; igualmente juegos "masculinos" como "trompo" y "chibolas" eran jugados por niñas o niños. Así pues, hoy en día, cualquier juego puede ser realizado por todo el alumnado, aunque la inercia de jugar a lo que se está más acostumbrada o acostumbrado haya repercutido en que el fútbol sea todavía el rey del recreo y que el resto de juegos queden en segundo plano.
- hay grupos de fútbol mixto, fútbol femenino y fútbol masculino. En los juegos intramuros que se realizaron en el 2001, la final de fútbol la ganó un equipo mixto por primera vez en la historia de la EBE. Sin embargo a nivel del distrito escolar, el Ministerio de Educación organiza torneos de deporte entre las distintas instituciones públicas y privadas de la zona, pero en estas competencias no está contemplado el juego de equipos mixtos, por tanto la EBE participa con fútbol femenino — que también ha ganado un torneo distrital— y masculino.
- las alumnas se han apropiado de su derecho a contar con todo el espacio de recreo. Es habitual ver a niñas reclamar a sus compañeros porque no les dejan espacio para jugar, o negociar con turnos el espacio más amplio (la cancha). Un ejemplo de ello es la opinión manifestada por una profesora de primer ciclo: *"El otro día en el cuido del recreo vi que dos alumnas de segundo ciclo, de sexto, creo, le reclamaban a sus compañeros la cancha para jugar, ellos estaban jugando fútbol y se negaron, pero ellas les comentaron que 'tenían el mismo derecho' y que hicieran turnos o que jugaran juntos; los cipotes les dejaron jugar durante un rato porque no querían jugar a básquet con ellas".*

Hay que tener en cuenta un factor determinante, como es el reducido espacio físico para el juego que tiene la Escuela. Sólo se cuenta con una cancha de básquet mediana, otro espacio similar, un mini-anfiteatro y el

resto de extensión tiene cuatro árboles con sus arriales —donde frecuentemente se sientan las y los estudiantes a comer y platicar—, dos líneas de gradas, los baños y un chalet de venta de comida.

Acciones implementadas para disminuir el sexismo en el lenguaje oral y escrito:

"No es solo de decir niños y niñas o 'las y los' cuando se habla, ahora ya no se escucha la palabra 'hembra' para nombrar a las alumnas." (coordinadora de primer ciclo, perteneciente al ECE).

Se nota un enorme avance en el uso de términos neutros o colectivos y del doble género cuando se utiliza el lenguaje escrito, pues prácticamente todos los documentos elaborados en la escuela reflejan un uso no sexista del mismo. No obstante, el cambio es sustancialmente menor en el lenguaje oral, ya que todavía se suele hablar con cierta frecuencia sólo en masculino, sobre todo al utilizar el plural.

El grado de apropiación del lenguaje no sexista varía bastante en cada docente, a pesar del esfuerzo continuado que realiza cada quien. En el caso del alumnado ocurre una situación curiosa: las y los estudiantes tienen capacidad para corregir a su docente cuando se expresa sólo en masculino, pero entre ell@s a menudo hablan así.

Por otro lado, el enfoque androcéntrico del lenguaje también está disminuyendo. Por ejemplo, hace ya tiempo que en la EBE no se nombra el término "hembra, hembrita" para referirse a las mujeres o niñas; lo mismo ocurre a menudo con "señoritas", pues se las suele nombrar como "jóvenes", "alumnas", "adolescentes" e incluso en tono más coloquial "muchachas".

3.4.2. Nueva estructura organizativa:

Uno de los cambios más significativos realizados en la EBE está relacionado con la estrategia de creación y puesta en práctica de una nueva estructura de

funcionamiento escolar que hasta la fecha ha reportado notables beneficios. Ésta se fue gestando durante el año 2000, tomó forma definitiva en el 2001 y en la actualidad está plenamente asumida y consolidada entre toda la comunidad escolar.

El planteamiento clave de esta estrategia se extiende en tres direcciones:

- Reuniones de ciclos escolares
- Equipo de Coordinación Estratégica-ECE-
- Comité Estudiantil

Reuniones de ciclos:

El funcionamiento por ciclos consiste en reuniones semanales, de al menos una hora y media de duración, para discutir aspectos pedagógicos y de organización escolar, así como para darle seguimiento a todas las actividades planificadas.

Como ya se señaló anteriormente, el principal obstáculo para desarrollar el Modelo era y es todavía, aunque en menor medida, la falta de tiempo para reunirse y coordinar las diferentes actividades. Esta realidad, que no solo influye en el desarrollo del Modelo sino en el quehacer educativo general, se ha ido paliando con diferentes estrategias y acciones.

El colectivo docente siempre ha sido consciente de la importancia de buscar "tiempo" para poder reunirse por ciclos. Por eso, haciendo un complejo trabajo de ingeniería, a inicios de cada año escolar el Equipo de Coordinación Estratégica intenta coordinar horas lectivas y "espacios libres" de impartir clase para poder realizar semanalmente las reuniones de ciclo, las reuniones de dicho equipo y el tiempo de atención a las familias. Para ello, se utilizan de "comodines" a las y los docentes que imparten las materias especiales (educación artística, inglés, educación física y educación cristiana). El sistema más efectivo que ha encontrado la EBE hasta la fecha consiste en agrupar las materias especiales en un día a la semana para cada ciclo, de modo que las y los docentes del mismo no tienen prácticamente ninguna hora lectiva ese día,

pudiéndolo dedicar así a las reuniones y el trabajo de preparación de clases.

El siguiente ejemplo pretende ser clarificador:

- Lunes: parvularia recibe materias especiales por tanto las docentes orientadoras de grado tienen tiempo para reunirse en ciclo, para atender a las madres y padres de familia y para trabajo individual docente.
- Martes: recibe materias especiales primer ciclo y las docentes orientadoras se organizan de igual manera.
- Miércoles: recibe materias especiales tercer ciclo y las y los docentes orientadoras/es se organizan de igual manera
- Jueves: recibe materias especiales segundo ciclo y las docentes orientadoras se organizan de igual manera.

Para el caso del personal de materias especiales todavía no se ha encontrado la solución adecuada; dado que en estas reuniones de ciclo se discuten aspectos importantes, el profesorado "especial" debiera formar parte o bien conformando otro grupo — como si fuera un ciclo—, o bien integrarse en alguna de las reuniones de los ciclos ya estipulados. El caso es complejo, porque tal como está organizado nunca coincide un tiempo mínimo de hora y media en que estén libres los/as cuatro docentes. No obstante sí se está haciendo un esfuerzo para que cuenten con toda la información, ya sea porque ellas/os la demandan o por que el ECE se la facilita en los espacios del recreo y, sobre todo, a través de comunicaciones por escrito.

Sin embargo, se está viendo cómo se subsana esta deficiencia, ya que la experiencia ha demostrado que esta estructura de funcionamiento mejora tanto la labor pedagógica como las relaciones interpersonales y la escuela quiere seguir apostándole para mejorarla y consolidarla.

En definitiva, en los tres años funcionamiento por reuniones de ciclo, el personal docente valora este espacio como muy necesario para el buen desempeño de su labor docente cotidiana. Como ejemplo, en una de las evaluaciones anuales se les preguntó "¿qué les

ha aportado las reuniones de ciclo?", algunas de las respuestas fueron: *"mayor coordinación y unificación de criterios para solucionar problemas; seguimiento a actividades propias de ciclo" (docentes de parvularia); "Conocer las diferentes actividades, consolidar el trabajo, aclarar dudas y ayudar en la solución de problemas de disciplina y conducta" (docentes de tercer ciclo).*

Equipo de Coordinación Estratégica -E.C.E.-:

La EBE contaba desde el 2000 con un Equipo Promotor que había funcionado de una manera poco efectiva por el mismo problema de combinación de tiempos libres entre el profesorado. En el 2001 este equipo cambia su orientación y algunas de sus funciones, y se convierte en un Equipo de Coordinación Estratégica fortaleciendo notablemente la dirección del centro, la cual forma parte del mismo.

En ese sentido, uno de sus principales logros — contemplado como una de las funciones estratégicas— ha sido conseguir un funcionamiento más horizontal y democrático entre toda la comunidad educativa que, sin negar la importancia y necesidad de las funciones de dirección, ha conseguido tomar decisiones fundamentales entre todas y todos. Además el ECE puede sustituir y representar a la dirección en las ocasiones que se crean necesarias, como ya ha ocurrido en algún momento con resultados satisfactorios.

Actualmente este Equipo está conformado por seis personas:

- la directora
- la coordinadora de parvularia
- la coordinadora de primer ciclo
- la coordinadora de segundo ciclo
- el coordinador de tercer ciclo
- la asesora de Las Dignas

Se reúne semanalmente durante dos horas y en ocasiones realiza reuniones extras sabatinas para poder tratar todos los puntos de agenda pendientes o

para jornadas de evaluación semestral, entre otras. Habitualmente suele establecerse una agenda de temas o aspectos a tratar, desde cómo organizar alguna de las celebraciones escolares, o cómo abordar contenidos temáticos concretos, o quién(es) representará a la Escuela para difundir el Modelo en diferentes espacios, o para calendarizar el período de exámenes, o la discusión de situaciones problemáticas de disciplina, hasta la planificación, seguimiento y evaluación de actividades "no sexistas" específicas, entre otras.

Todas las propuestas y discusiones generadas en este espacio se trasladan a los ciclos para su revisión y aprobación y de ahí regresan al Equipo, estableciéndose acuerdos para todo el personal docente.

Otro espacio de reunión entre todo el colectivo docente se realiza el último viernes de cada mes, donde durante toda la mañana se abordan la mayoría de aspectos escolares. Es un buen momento para debatir los puntos más medulares o problemáticos que vayan surgiendo, ya que se dispone de más tiempo que en las reuniones del ciclo o del ECE.

Durante estos años, la experiencia de este Equipo ha pasado por diferentes momentos de gran motivación, otros de desánimo, de cansancio acumulado, de satisfacciones personales y colectivas... en definitiva las personas que lo conforman aseguran que ha sido un gran reto pero ha constituido un aporte fundamental para su labor docente.

Sin duda alguna, la conformación de este equipo ha representado uno de los pilares básicos de sustentación y credibilidad del Modelo. **Son numerosas las opiniones y ejemplos que lo valoran muy positivamente, definiéndolo como el artífice principal para consolidar de manera decisiva la propuesta educativa no sexista.**

Los siguientes testimonios de docentes integrantes del ECE corroboran lo anterior: *"estoy muy motivada, creo*

que es un equipo con muchas posibilidades", "me siento retada a trabajar para una educación integral", "estoy animado por que se van comprobando los logros del proceso del Modelo", "cargada de trabajo, hay sintonía, es un trabajo de mucho reto".

Comité Estudiantil

Como ya se ha mencionado, el desarrollo del Modelo involucra de manera determinante al alumnado, sin embargo en la experiencia desarrollada en la EBE todavía no se ha realizado suficientes acciones dirigidas específicamente a éste, aunque sí se constata diariamente cómo el Modelo se va impregnando entre los y las estudiantes.

Desde parvularia hasta tercer ciclo son cuantiosos los ejemplos y anécdotas que demuestran una fuerte apropiación de la propuesta no sexista, incluso en estudiantes que han finalizado noveno grado y han ido a estudiar educación media, quienes suelen hacer referencia y reproducir sus experiencias en su nueva institución.

Como ejemplo, se puede mencionar que una ex-alumna de noveno grado, en la actualidad estudiando primero de bachillerato, comentó a una profesora del Instituto sobre el Modelo en la EBE y más concretamente sobre las jornadas de educación afectivo-sexual desarrolladas en tercer ciclo, a raíz de lo cual, la profesora le pidió que preparara una sesión sobre sexualidad y juventud para el resto de compañeras de su aula. Para ello, la alumna buscó información en el Centro de Documentación de Las Dignas y desarrolló la temática obteniendo muy buena calificación académica. Además comentó: *"en el Instituto es muy diferente, hay más disciplina y autoridad, no te dejan expresarte libremente, como en la EBE"*

Durante los últimos años, en diferentes espacios y momentos, el alumnado ha reclamado más atención y participación en el desarrollo del Modelo. Por ello, en

los primeros meses de 2001, el ECE consideró necesario formar un Comité Estudiantil de apoyo a todas las actividades relativas al Modelo, como grupo referente para el resto de alumnado. La principal finalidad es que éste sea un puente entre el profesorado y el resto de estudiantes, coordinando, dinamizando y dando seguimiento a las diversas actividades que se desarrollen durante el año escolar. El Comité tiene facultad para reunirse, tomar decisiones, debatir y hacer propuestas, que presenta posteriormente al ECE para su revisión y aprobación.

En la actualidad está compuesto por veinte estudiantes de sexto a noveno grado, con equilibrio entre los dos sexos.

El Comité se "estrenó" en una actividad pública en junio de 2001 organizada en el marco del "Día Nacional para una Educación No sexista", celebrando el Primer Festival Estudiantil No Sexista, que se organizó en la EBE para todas las escuelas del barrio y de San Salvador. Para esa ocasión, ayudaron a preparar la ornamentación del centro, difundieron el Festival por el barrio, hicieron funciones de "maestras y maestros de ceremonia", dieron la bienvenida y acompañaron personalmente a las personas asistentes al acto hasta sus asientos, participaron destacadamente en el desfile de apertura del Festival por el barrio, participaron en el acto haciendo una intervención a todo el público sobre la satisfacción de formar parte de una Escuela No Sexista, entre otras.

Este comité ha tenido hasta la fecha un limitado perfil, pero conjuntamente con el ECE está revisando las funciones y actividades más relevantes para otorgarle la importancia que éste tiene dentro de la estructura organizativa escolar. Como fruto de ello, en los últimos meses ha empezado a participar más activamente en las macroactividades planificadas, no sólo con una función de apoyo, sino también haciendo propuestas de actividades en las mismas; por ejemplo en la celebración del "día de la familia", "el día de la maestra y el maestro" —que fue totalmente organizado por el

Comité—, y en los Intramuros, que este año han desarrollado desde un enfoque totalmente innovador⁶.

En conclusión cabe señalar que el sostenido esfuerzo realizado por la institución en buscar estrategias para que esta novedosa estructura organizativa funcione, aporta a toda la comunidad educativa EBE una organización eficiente y madura, más útil que las anteriores, que en definitiva favorecerá la consecución de una escuela no sexista.

3.4.3. Proceso de formación en educación afectivo-sexual

Tal como se argumentaba en la primera parte del libro, dentro del planteamiento de la educación no sexista se contempla como principio fundamental la implementación de un eje temático de educación sexual.

En la EBE se está realizando este esfuerzo desde 1998, cuando se inició el trabajo con estudiantes de octavo grado. Posteriormente se fue ampliando y en la actualidad, el alumnado de sexto a noveno grados recibe jornadas de formación en educación afectivo-sexual.

En relación con lo anterior, cabe señalar que la temática de sexualidad que la escuela imparte se basa en el Programa de formación en educación afectivo-sexual con enfoque de género de las Dignas⁷, cuyo objetivo principal es "generar un proceso de información objetiva, equitativa, científica y veraz sobre la sexualidad humana para que las y los estudiantes aprendan a vivirla de manera sana y responsable tanto consigo mismo como con las demás personas".

Este objetivo se basa en tres aspectos fundamentales desde un enfoque educativo no sexista:

- el derecho de las y los adolescentes y jóvenes a recibir información sobre salud sexual y reproductiva,
- la necesidad de educarles para el apropiado manejo de los afectos, los sentimientos y la comunicación entre las personas,
- la importancia de prevenir la violencia de género y —de manera específica en la población estudiantil— el abuso sexual.

La modalidad que se desarrolló hasta el año pasado fue incorporar seis jornadas de sexualidad en las horas lectivas; es decir, durante tres meses se impartía una jornada quincenal, en lugar de alguna de las otras materias, como ciencias, estudios sociales o educación cristiana. Estas jornadas eran impartidas de manera conjunta con el /la docente responsable del grado.

Sin embargo, el tratamiento adecuado de la educación afectivo-sexual que plantea el Modelo representa incluirla en las materias que ya se imparten, sobre todo en ciencia, salud y medio ambiente, y en estudios sociales. Además debe ubicarse en todos los grados desde parvularia hasta noveno grado, dosificando los conocimientos al nivel evolutivo de cada edad.

Conscientes de esta situación, durante este año (2002) las docentes de estudios sociales y de ciencias de tercer ciclo y la maestra orientadora de sexto grado están recibiendo una asesoría específica para incluir la temática de educación sexual del Programa de Las Dignas a los contenidos programáticos oficiales de modo que no sea una materia más, sino que esté inserta en los objetivos programáticos de cada grado.

⁶ La descripción de los Intramuros—EBE—2002 se incluye en el apartado de Anexos.

⁷ Desde 1997 las Dignas han desarrollado diversos procesos de educación afectivo-sexual a estudiantes de tercer ciclo y bachillerato de centros educativos públicos y privados de todo el país. Dichos procesos se fundamentan en un Programa elaborado a tal fin, que cuenta con cartas didácticas, formación teórica y fichas o ejercicios de trabajo, que constantemente se amplían y actualizan. En 1999 la Organización Panamericana de la Salud-OPS, a través de la Asociación Demográfica Salvadoreña, realizó una investigación nacional entre organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajaban con jóvenes, analizando si los programas que se desarrollaban se podían considerar experiencias exitosas que favorecían el empoderamiento y la disminución del círculo de la pobreza entre la población joven atendida. Las Dignas fueron una de las seis instituciones seleccionadas por la calidad de sus intervenciones. La OPS determinó que nuestro programa de educación sexual influía positivamente en la juventud y la hacía más responsable de su sexualidad y sus vidas, cambiando sus actitudes y elevando la autoestima -sobre todo en las alumnas-.

Para el resto de la escuela, la propuesta es ir incorporando la educación sexual de manera gradual en cada grado, teniendo en cuenta siempre lo expresado en el párrafo anterior, que se incluya en las materias de ciencias y sociales y se adapte a la edad y necesidades del alumnado.

Los resultados obtenidos con este programa son ampliamente satisfactorios tanto para el alumnado, el principal beneficiario, como para el personal docente y las familias.

Éste es valorado mayoritariamente de forma positiva por los y las alumnas. Lo consideran muy útil porque aporta conocimientos sobre la propia sexualidad y la de las demás personas. Esto indica que el estudiantado no suele recibir información de este tipo por parte de las familias ni en las materias escolares tradicionales. Además supone la oportunidad de aclarar dudas y confusiones; por tanto, es un espacio donde el alumnado muestra sus inquietudes y dudas y se les da respuestas claras. Afirman también el aspecto actitudinal, es decir, argumentan la necesidad de responsabilizarse de ellos y ellas mismas y de cuidar y proteger sus cuerpos. Los niños afirman que les ha supuesto una mayor valoración de las mujeres. Destacan la metodología participativa y motivadora, los contenidos y la transmisión clara de la información por la capacidad y entrega de las orientadoras.

Algunas opiniones sobre para qué les ha servido el Programa: *"para no tomar la sexualidad como un juego"* (alumno), *"ser responsable de mi cuerpo y mi vida"* (alumna), *"aprender a respetarse a sí misma y a los demás"* (alumna), *"para conocer sobre nuestro cuerpo y saber cómo actuar y asegurarnos de estar preparadas en nuestra vida"* (alumna), *"para estar informado sobre las consecuencias de una relación a temprana edad, de las enfermedades, recomendaciones"* (alumno), *"para aprender a ser más madura en mis acciones"* (alumna).

Por otra parte, con el sector de madres y padres de familia se generó bastante expectativa ante el

desarrollo del Programa de educación afectivo-sexual. La principal inquietud se centraba en el enfoque y abordaje de este tema, tan polémico en la sociedad salvadoreña. En el año 2000 el Equipo Promotor propuso realizar una reunión informativa con las familias de tercer ciclo, donde se explicó el planteamiento teórico que avala la propuesta, aclarando dudas, temores e intercambiando posicionamientos a favor y en contra. Se trató aspectos como la desacertada percepción de que la información despierta prematuramente el comportamiento sexual, incitando al alumnado a experimentar; o la necesidad de que durante toda su vida, pero especialmente en esas edades, el alumnado deba recibir una educación afectivo-sexual objetiva, responsable y oportuna que les prepare en temas fundamentales para el desarrollo de su personalidad y de su vida futura, fomentando la afectividad, la responsabilidad, la sexualidad sana y segura y el ejercicio de la ciudadanía, entre otros aspectos.

Tras conocer la propuesta general con los objetivos y contenidos temáticos, la mayoría de madres y padres estuvieron de acuerdo en que se impartiera el Programa de educación afectivo-sexual e incluso solicitaron realizar unas jornadas formativas con las familias a fin de conocer la misma temática que se impartiría a sus hijas e hijos y poder aportar desde el hogar en consolidar dichos aprendizajes.

Algunos de los testimonios recogidos en las jornadas con las familias: *"es importante que trabajemos juntos escuela y padres porque uno a veces no sabe como enfocar el tema, que nos den material para leer y aprender"* (madre); *"hay que ganarse la confianza de los hijos en este tema, ellos a veces no nos preguntan por temor y buscan por ahí información que les puede hacer mucho daño, mejor si se orienta desde la escuela"* (madre); *"reconozco que yo mismo siento pena para hablar del tema con mi hija, ella se dirige más a su madre por cuestiones... ya saben más físicas de su edad"* (padre).

Por último, en la experiencia concreta de implementación del Modelo en la EBE cabe señalar la

aspiración constante por intercambiar información y experiencias afines a la educación sexual desde una perspectiva no sexista. Relacionado con ello, en el año 2000 se inició un hermanamiento del tercer ciclo de la EBE con el Instituto "Mendelbaldea" de Educación Secundaria Obligatoria de Vitoria-Gasteiz, en el País Vasco, que atiende a alumnado de doce a dieciocho años. Dicho instituto lleva varios años educando a sus estudiantes desde los principios de la coeducación y desarrollando una experiencia piloto de educación afectivo-sexual y educación para el desarrollo.

Dos de las finalidades primordiales del hermanamiento han sido:

- intercambio de cartas entre alumnado, apoyado con charlas en cada institución sobre aspectos de la realidad que vive cada país, con el objetivo final de hacer "amigas y amigos" del otro lado del océano y mantener esa relación en los siguientes años.
- intercambio de experiencias pedagógicas por medio de trabajos escolares realizados en cada institución expresamente diseñados para enviarlos al otro centro educativo.

Relacionado con ello, en los dos últimos años se ha realizado un Certamen entre ambas instituciones sobre creaciones literarias no sexistas, seleccionándose diez trabajos de cada centro que fueron compilados en un documento que cada escuela tiene en su haber; y un intercambio de trabajos entre ambas instituciones con la temática "¿Qué es la sexualidad?" enfocado al alumnado de sexto a noveno, en formato de carteles, afiches, etc... que igualmente se intercambiaron y se expusieron en cada escuela.

Ambas experiencias han resultado muy satisfactorias, demostrando que la educación no sexista es un desafío en ambas instituciones. Para el caso de la educación sexual se pudo comprobar el buen nivel de apropiamiento de la temática tanto por parte del alumnado de aquí, como del de allí.

3.4.4. Rincones de juego- aprendizajes "no sexistas" en parvularia

La metodología de aprendizaje por medio de rincones⁸ de juego está ampliamente difundida en la educación infantil de muchos países. En El Salvador, hay escuelas infantiles y de parvularia que la conocen y la aplican en su enseñanza, sin embargo no está difundida ampliamente entre todos los centros educativos.

Más que una acción concreta de cambio, el trabajo en parvularia con "rincones" forma parte de una estrategia encaminada a cambiar, a través del juego simbólico, los roles estereotipados de género asignados a cada sexo y a mejorar la interrelación entre alumnas y alumnos en esas edades.

Cabe señalar que la metodología de los "rincones" no contempla específicamente el enfoque de género, o sea se puede trabajar con "rincones" en el aula con la finalidad con la que fueron creados inicialmente: juego simbólico e interrelación entre el alumnado. Sin embargo, desde una educación no sexista, el enfoque de género atraviesa todas las acciones educativas, existiendo experiencias muy satisfactorias en ese sentido en escuelas españolas, que demuestran la importancia de implementar esta metodología para contrarrestar los modelos de socialización "sexistas" que la familia y la sociedad en general transmiten a la niñez.

El aula de rincones se instaló en la EBE en el año 2000, como un elemento innovador pedagógico, siendo de gran utilidad para las y los alumnos de cuatro, cinco y seis años. Se informó a las familias sobre el beneficio de contar con ese espacio lúdico educativo y se reflexionó y argumentó el porqué de su importancia, sobre todo entre algunas familias —una minoría— que dudaban de la conveniencia o no de dicho espacio, manifestando su inquietud porque su "hijo jugara con muñecas" o su "hija armara carros".

⁸ En el apartado de bibliografía se anotan los libros consultados para esta temática.

En la actualidad este temor está totalmente superado, e incluso las familias alaban la función de los rincones y un elevado número de alumnas y alumnos utilizan todo tipo de juegos, juguetes y realizan tareas comunes sin distinción de sexo. Este ha sido un gran avance, incluso para alguna de las docentes: *"He cambiado y ahora me siento menos sexista, porque al inicio de este proceso en mi clase había una niña que jugaba con carros y yo no quería...logré que las niñas jugaran fútbol y que los niños se vayan al rincón de las cocinitas y chineen a las muñecas... Siento que avancé"* (profesora de parvularia).

Sin embargo, todavía se debe mejorar la apropiación del enfoque de género en este espacio tanto por las docentes como por el alumnado.

3.4.5 Planificación didáctica con enfoque de género

Este es una de las acciones de cambio más medulares desde los principios de la educación no sexista. Es una acción que no puede desarrollarse hasta haber realizado anteriormente una serie de acciones más puntuales, pero igualmente necesarias. Por ejemplo, resulta muy difícil planificar con enfoque de género cuando no se ha cambiado el lenguaje sexista, o no se sabe detectar el enfoque androcéntrico de los contenidos curriculares, o se sigue utilizando imágenes estereotipadas, o si no se ha detectado el sexismo en el currículo oculto existente, etc.

Por ello, iniciar la implementación de esta acción será fruto del camino andado por la institución en la promoción de la educación no sexista: procesos de formación y sensibilización, aplicación de diversas acciones "no sexistas", interés en mejorar las planificaciones didácticas, entre otras.

En la EBE se ha realizado esfuerzos por planificar con enfoque de género, sin embargo su aplicación todavía resulta compleja para la mayoría de docentes. Por ello, en la actualidad se está desarrollando una asesoría

específica para incorporar el género en las cartas didácticas y en los guiones de clase. Este esfuerzo se está llevando a cabo con algunas de las docentes, a fin de que ellas realicen su multiplicación en el próximo año, hasta alcanzar a todo el colectivo docente. Los grados que están recibiendo asesoría actualmente son: kinder 4, tercero y sexto; para tercer ciclo, se está trabajando en las materias de ciencias, lenguaje y estudios sociales⁹.

Algunas estrategias que nos pueden ayudar para planificar con enfoque de género:

Además de incorporar un lenguaje no sexista y de revisar que haya un equilibrio de imágenes tanto del sexo femenino como del masculino, podemos decir que incorporamos el enfoque de género cuando en nuestra planificación definimos actividades que retoman alguno de estos puntos:

- 1) Hacer visibles a las mujeres en el contenido que se está trabajando, preguntándonos ¿Qué tiene que ver la mujer en este tema? ¿Qué aportes han dado las mujeres al tema?
- 2) Evitar que el contenido vaya dirigido sólo a los temas que han sido de tradicional interés de los hombres, tales como: deportes, automotores, negocios, ámbito público etc., sobre todo en los ejemplos que utilicemos.
- 3) Incorporar temas que tradicionalmente han interesado a las mujeres, temas del ámbito privado, como el cuidado de bebés, cocinar alimentos, coser la ropa, etc.
- 4) Promover, siempre que se pueda, que tanto hombres como mujeres podemos hacer los mismos trabajos.
- 5) Evitar los estereotipos masculinos y femeninos en el lenguaje, sobre todo en las descripciones y

⁹ En el apartado de Anexos, se incluyen algunos ejemplos de planificaciones didácticas con enfoque de género, que ya han sido experimentadas con éxito.

adjetivos que se utilizan para hombres y mujeres, y en las imágenes.

- 6) Incorporar, siempre que se pueda, comentarios sobre el cuerpo y la sexualidad como un aspecto natural de la vida de las personas.
- 7) Visualizar, siempre que se pueda, el problema de la violencia contra las mujeres.
- 8) Dar a conocer los derechos de las mujeres, instituciones y acciones que se impulsan para garantizarlos (política nacional de la mujer, etc.)
- 9) Hacer investigaciones sobre la realidad de las mujeres.
- 10) Poner atención a la hora de interactuar (preguntas, respuestas, llamadas de atención, castigos, formación de grupos, etc.) en el aula y recreos para no tener actitudes diferentes hacia niños que hacia niñas.

Por último, debemos mencionar que hay contenidos en los que es difícil incorporar alguno de estos elementos. No obstante, hay que tener claridad de que al menos no los contradigan.

Es importante incorporar el enfoque de género en las cartas didácticas y guiones de clase porque estos son los instrumentos diarios de trabajo; pero también es importante contar con un plan de grado donde se contemple dicho enfoque porque es ahí donde se define qué temas o contenidos son prioritarios; dónde y cómo se incorporan algunas temáticas como la sexualidad, la violencia contra las mujeres, etc, y con qué enfoque se van a tratar las mismas. Por eso, si no se ha previsto estos temas desde el inicio de curso, posteriormente existirá inconvenientes y problemas para incorporarlos.

En conclusión, cabe señalar que no hay un ámbito que esté totalmente "libre de sexismo" pero sí se puede afirmar firmemente que existen numerosos progresos y

propósitos firmes por disminuirlo de manera generalizada en todo el quehacer educativo de la EBE.

3.5 Proceso de planificación del Proyecto Educativo Institucional con enfoque de género

Este apartado tiene mucha relación con el anterior, aunque en este caso su ámbito de actuación abarca todo el quehacer educativo e incluye a toda la comunidad escolar.

Como se ha explicitado en varias ocasiones, el desarrollo del Modelo es un proceso largo y sistemático que conlleva a cada Centro educativo que lo implementa a medir sus posibilidades y determinar sus tiempos de aplicación. La EBE lleva casi cuatro años trabajando con el Modelo y ha avanzado marcadamente en la consecución de cambios significativos. Sin embargo todavía falta tiempo para poder desarrollar este último paso, el definitivo y más difícil e importante de todo el planteamiento del Modelo: incorporar el enfoque de género transversalmente en el PEI, y por consiguiente en todo el quehacer escolar.

Sin embargo sí se han dado algunos pasos en este sentido. Por ejemplo en el año pasado, tras unas jornadas de reflexión, diagnóstico —F.O.D.A—, aportes y revisión con docentes y estudiantes, la Dirección de la Escuela elaboró el PEI para 2001-2005, donde se incluían algunos elementos y acciones que contemplaban el enfoque de género; sin embargo éste no estaba introyectado en todos sus componentes, no estaba íntegramente transversalizado. Igual ocurrió con el Plan Operativo Anual de actividades; aunque en este caso, el enfoque de género estaba mucho más presente.

El procedimiento para desarrollar este último paso del Modelo está explicitado teóricamente en la parte primera del libro. Cabe señalar, casi con seguridad, que todavía no existe en el país ningún PEI con enfoque de género transversal, porque —como ya se

En ese sentido, se puede afirmar que resulta muy difícil contar con un PEI no sexista "perfecto", ya que siempre puede existir avances significativos relativos al género —u otros aspectos importantes para la institución—, que lo vayan mejorando. Pero se debe señalar el notable progreso realizado por la EBE para incorporar el género de la forma más ampliamente posible en los documentos educativos institucionales. Por ello, se sugiere que éstos no sean documentos "cerrados", sino que queden abiertos a los cambios, a la incorporación de nuevos elementos que abonen a la transversalidad del género.

4. Logros y limitaciones

Si se pregunta a cualquier estudiante de la EBE por qué su escuela es no sexista, seguramente dará diferentes respuestas, como que *"niñas y niños tenemos los mismos derechos"*, o *"porque aquí las niñas valemos"*, o *"porque podemos jugar a todo tipo de juegos"*; estas afirmaciones en un primer momento pudieran parecer simple discurso, pero cuando una persona externa permanece durante un tiempo en la institución, empieza a ubicar ejemplos de que ese discurso también es práctica cotidiana.

Evidentemente, la EBE ha alcanzado notables logros y avances durante el período de implementación del Modelo; de otro modo seguramente ya hubiera desistido de continuar el proceso y este libro no tendría la misma validez.

Pero como el Modelo se ha ido construyendo en el camino, adaptando teoría, metodología y práctica, también ha existido algunos vacíos y limitaciones internas y externas que condicionan su óptimo desarrollo, aunque no su aplicación. De todos modos, el colectivo docente, el alumnado y las familias reconocen que los cambios han sido difíciles, pero muy fructíferos; en definitiva, la sensación general que flota en el aire de la EBE es que **HA VALIDO LA PENA**. Relatar todos los logros y dificultades resultaría bastante complicado y monótono, pero sí vale la pena señalar los elementos más destacados para que pueda servir de orientación a quienes deseen impulsar el Modelo.

Los datos, argumentos, testimonios y valoraciones descritos a continuación se han ido recopilando a lo

largo de los cuatro años de experiencia por medio de evaluaciones continuas, semestrales y anuales, así como por dos evaluaciones externas, una en 1999 sobre el diagnóstico realizado entonces, y la otra a finales de 2001.

Principales logros y avances:

• APROPIACIÓN DEL PLANTEAMIENTO GLOBAL DEL MODELO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA.

Un primer logro se refiere al grado de apropiación de la propuesta educativa no sexista y de su concreción en el Modelo por parte del personal docente y el alumnado, principalmente.

Durante estos cuatro años, la concepción sobre la filosofía de educación no sexista por parte de la dirección y el colectivo docente ha ido evolucionando de manera gradual, mejorando sustancialmente su orientación; por ello, actualmente se puede asegurar que prevalece el convencimiento general de que la EBE tiene introyectado el enfoque no sexista en su vivir cotidiano.

"El Modelo se descubre y se crea en la práctica... no tenemos una fórmula mágica, pero los esfuerzos que cada maestro hace en el aula, los esfuerzos que hacemos en la escuela para poder poner en práctica lo que hemos aprendido, son parte del Modelo" (profesor, 1999)

"El modelo es excelente por que a uno le ayuda a crecer profesionalmente y personalmente, pero se

requiere de mucha voluntad y tiempo necesario para no despreocuparse de la función de docente".
(miembro ECE, 2000)

"El Modelo significa un privilegio y un espacio donde la gente está dispuesta a trabajar por el cambio de estereotipos y esquemas donde las mujeres se encuentran en total desequilibrio en todos los ámbitos; el modelo es, pues, un esfuerzo para mejorar la calidad humana y alcanzar la equidad de género"
(profesora, 2001)

Para el caso del profesorado, existe un nivel considerable de asimilación y transmisión, del Modelo, a pesar de contar con factores limitantes como son la excesiva carga de trabajo y la movilidad del personal.

Este resultado es fruto de diversos factores, entre los que cabe destacar dos: un aspecto fundamental se refiere el nivel de involucramiento individual y colectivo para asumir nuevos retos, a la motivación e interés personal ante los cambios; el otro es el proceso de formación-sensibilización que ha ayudado en gran medida a asimilar la fundamentación teórica de la educación no sexista y ha facilitado el cambio de paradigmas. Asimismo, el profesorado se ha ido concienciando de las prácticas sexistas presentes, haciendo esfuerzos por disminuirlas en su práctica educativa cotidiana.

"Para mí un gran logro es el haber tomado conciencia de que nuestra práctica educativa era una práctica sexista, que el personal docente se haya apropiado de esta propuesta y sobre todo que se vea como un agente de cambio. Yo sé que todavía hay que caminar para eso, pero a estas alturas el papel del personal docente es fundamental...Generalmente en las instituciones escolares somos muy hacia adentro, el Modelo nos ha permitido ver un mundo más allá"
(directora)

En el caso del alumnado, la mayoría relaciona los cambios educativos de su escuela con el desarrollo del Modelo y la percepción más generalizada es la de

sentir "orgullo" por ser la primera "Escuela No Sexista" salvadoreña.

Su nivel de apropiación es considerablemente superior al del profesorado, arrojando resultados altamente positivos; en general las y los estudiantes atribuyen las desigualdades de género a la sociedad, saben reconocer los roles y funciones asignadas por sexo, e identifican con facilidad actitudes y comportamientos sexistas y no sexistas. Asimismo tienen una clara opinión sobre la finalidad de la educación no sexista, relacionándola con la no discriminación por sexo, la igualdad de derechos, deberes y oportunidades tanto para hombres como para mujeres, la equidad de sexos, la justicia y la democracia, y el cambio para no ser "machistas" —afirmación manifestada por los varones principalmente—.

"Es tratarnos con equidad y siempre dando la misma oportunidad a niños y niñas sin ninguna discriminación, para no ser machistas" (alumno, 6º)

"Es una forma de fomentar la igualdad de niñas y niños desde temprana edad para que en el futuro no exista discriminación de sexo" (alumna, 8º)

"La educación no sexista es la enseñanza de la igualdad entre los géneros y la lucha por la eliminación de la discriminación a las mujeres" (alumna, 9º grado)

"Es la educación nueva que le están planteando a l@s niñ@s para que sepan que lo único que los diferencia es el sexo, no los juguetes ni las profesiones" (alumno, 9º)

Por lo común, las y los estudiantes abordan e identifican las inequidades de género. Básicamente identifican los comportamientos y acciones sexistas que se ha intentado cambiar con mayor énfasis en la aplicación del Modelo, como en los casos de la segregación de grupos, la asignación de juegos y colores por sexo, el lenguaje sexista, las imágenes discriminatorias de las mujeres en los medios de comunicación, la falta de respeto de la mujer en la calle y la división del trabajo de forma desigual en la

familia. También destacan la discriminación de trabajos por sexo y la asociación de ciertas profesiones al sexo masculino únicamente.

• ESTRUCTURA ORGANIZATIVA INNOVADORA

En general, existe una excelente valoración otorgada a la actual estructura organizativa. Éste ha sido uno de los mayores retos desde el inicio del Modelo, ya que se valoraba como elemento fundamental la reestructuración organizativa interna de manera que se facilitaran tiempos, espacios y recursos para reuniones entre el personal docente.

La nueva estructura organizativa favorece una mayor comunicación y organización entre las personas coordinadoras y personal docente, mejorando a la vez el reparto de responsabilidades y del trabajo.

Por un lado, el Equipo de Coordinación Estratégica se ha consolidado como un órgano reconocido por todo el personal docente y dirección, afianzando sus funciones de posibilitar una mejor organización y sistematización de las actividades del modelo. Además el impacto de esta nueva organización no solamente ha afectado a los aspectos relacionados con el modelo, sino que las reuniones del ECE se han convertido en un espacio estable de análisis pedagógico y transmisión de información relacionada también con el aspecto académico y con temas concretos de la escuela.

"El Comité tiene muchas funciones, yo creo que las principales son servir de sostén o puente para difundir información a todo el personal docente y a la vez evaluar el trabajo que cada compañer@ hace para mejorar o perfeccionar el programa del modelo no sexista, agilizando el trabajo que cada un@ tenga que hacer."(coordinador de tercer ciclo).

Por otro lado, el funcionamiento de reuniones por ciclos entre el personal docente se ha ido consolidando, de manera que se percibe como un espacio donde se transmite información, se reparte tareas realizando un trabajo cooperativo y se discute aspectos relacionados con la organización de

actividades escolares; también se aborda temas pedagógicos y se potencia la integración de contenidos programáticos, aunque en menor medida que los primeros.

"Nos permite una comunicación y acercamiento hacia las compañeras de ciclo y, lo más importante, el poder consolidar la metodología de trabajo en el aula, valorando nuestra labor para mejorar la calidad educativa; mejorar también la sensibilización en actividades y así disminuir el sexismo" (coordinadora de segundo ciclo)

Por último, en relación al Comité Estudiantil también se visualiza éste como un espacio necesario para la apropiación del Modelo entre el alumnado y sus familias a la hora de realizar acciones y actividades conjuntas. Por lo general, el alumnado ha jugado un papel muy efectivo a la hora de motivar a sus familiares para participar en las diversas actividades recreativas-lúdicas que se desarrollan durante todo el año.

Sin duda alguna, reorganizar el funcionamiento por ciclos y contar con el Equipo de Coordinación Estratégica ha representado uno de los principales aciertos para la EBE, aunque, como se verá en el apartado de limitaciones, todavía existe algunos impedimentos para consolidar de manera óptima esta estructura, sobre todo por factores ya mencionados como la falta de tiempo.

• RELACIONES INTERPERSONALES MÁS EQUITATIVAS Y RESPETUOSAS

En estos años de experiencia, las relaciones interpersonales cotidianas han mejorado significativamente tanto entre docentes como entre alumnado y entre ambos grupos. Ello se debe, en gran medida, a la revisión continuada de los estereotipos sexuales presentes con la finalidad de disminuirlos, al debate colectivo sobre los mandatos sociales de comportamiento para cada sexo y al esfuerzo realizado para reconocer el importante papel de la mujer en la sociedad.

Este proceso de transformación de las relaciones interpersonales ha supuesto para el colectivo femenino un mayor empoderamiento y, para el colectivo masculino, valorar a ambos sexos de igual manera, otorgando un tratamiento más equitativo a sus compañeras —maestras y alumnas—.

Por una parte, se ubica relaciones igualitarias entre docentes y alumnado en la interacción cotidiana; en concreto, el profesorado ha realizado esfuerzos por cambiar su relación con los estudiantes, tratando de poner en práctica la igualdad de oportunidades y la equidad. Por ejemplo, el Comité estudiantil destaca que el personal docente potencia la equidad de género en la relación con el alumnado, fomentando la participación de ambos sexos en todas las actividades y haciendo énfasis en el trabajo de aula entre grupos mixtos: *"al principio, los maestros nos colocaban obligatoriamente intercalados en el aula, porque algunos alumnos no querían y ahora nos colocamos mezclados nosotros solos"* (alumno del Comité)

También afirman que hay una comunicación más abierta y amigable con sus docentes: *"ahora hay más cercanía y mejor comunicación con nuestras maestras y maestros"* (alumna del Comité)

Las alumnas argumentan que se sienten tratadas por igual, *"el hecho de que no solamente se habla de los hombres que han hecho historia y el apoyo de los maestros en que todos y todas valemos lo mismo"* (alumna de octavo grado).

Por otra, se visualiza asimismo una mejoría de las relaciones entre mujeres y hombres docentes, quienes afirman que existe mayor comunicación; actitudes menos prejuiciadas, sin tanto convencionalismo; y disposición a hacer las cosas entre ambos sexos, en concreto los docentes asumen tareas que antes no asumían.

"ahora ya no es extraño ver a un compañero sirviendo el refrigerio, o ayudando en el ornato para las celebraciones escolares" (profesora)

"la comunicación entre todos y todas es muy aceptable, no hay problema de comentarios mal entendidos, nos llevamos bien" (profesora)

Del mismo modo, entre el alumnado ha mejorado la interrelación: existe una aceptación generalizada de que las niñas participen en todos los juegos, se mezclen con los niños y tengan un protagonismo igualitario con ellos. Las relaciones entre ambos sexos suelen ser de cordialidad y respeto; a menudo se percibe una buena comunicación sin impedimentos por el hecho de ser de diferente sexo.

Las siguientes opiniones lo corroboran ampliamente:

"Antes no me llevaba bien con los niños y no me gustaba jugar ni hablar con ellos" (alumna de sexto grado)

"Antes sólo pensaba 'nosotros los hombres somos más que las mujeres' y ahora he cambiado mucho" (alumno de sexto grado)

"Antes los niños sólo con niños y las niñas con niñas, pero ahora nos motivan a reunirnos niños y niñas sin discriminación" (alumno, sexto grado)

"Antes de que yo viniera a esta escuela pensaba que el saltacuerdas era sólo para las niñas y las muñecas también" (alumno de séptimo grado)

"Porque ahora tengo un lenguaje no discriminatorio hacia las mujeres" (alumno de séptimo grado)

"A tratar más a los compañeros y a jugar con ellos en los recreos" (alumna de noveno grado)

Asimismo, se aprecia una considerable disminución de mensajes de burla y agresividad de los niños hacia las niñas:

Cuando llegué a la escuela me impactó el nivel de violencia, sobre todo la agresión verbal hacia las niñas,

la cuestión del piropo, las palabras fuertes, el manoseo... siento que ha disminuido bastante; por ejemplo, ya no vienen a la dirección casos como el de un niño (que) insultó a una niña tratándola de 'p' y más, o la de otra niña que me comentó que un compañero le había tocado los genitales... ya no me reportan ni el alumnado ni los docentes estos casos" (directora)

Otro logro relevante relacionado con las relaciones interpersonales hace referencia al mayor nivel de protagonismo y muestras de asertividad en el colectivo femenino (alumnas y maestras):

"No ha sido fácil... los niños ¿y las niñas?. Aunque sea esa letrita 'a', tiene su impacto en su autoestima, son tomadas en cuenta y se vuelven más protagonistas" (profesora).

"He visto más empoderamiento en las niñas, mayor protagonismo, autoestima más elevada.... como el reconocer que su cuerpo es su cuerpo y su capacidad de decidir sobre éste" (directora)

"Las niñas, cuando no las nombran, piden ser nombradas" (profesora)

En concreto, las alumnas destacan palabras como "confianza", "involucramiento", "no rechazo", "pérdida de miedo", "cooperación":

"Porque siempre me he llevado bien con todos, pero ahora siento más confianza" (alumna de sexto grado)

"Ya no tenemos miedo por que se burlen de una por jugar con niños o al contrario" (alumna de octavo grado)

"He aprendido a trabajar con ambos sexos sin sentir pena" (alumna de octavo grado)

En ese mismo sentido, los niños afirman sentir más respeto por las niñas y mujeres y tener más en cuenta sus opiniones:

"Antes yo no me juntaba ni trabajaba con ellas, pero ahora platico, juego y trabajo con ellas" (alumno, sexto grado)

"Ahora hablo más que antes con las jovencitas, les tengo más respeto" (alumno, noveno grado)

Por su parte, las maestras afirman que a nivel individual existe mayor valoración de su trabajo y más libertad de expresarse. La gran mayoría ubica cambios sustanciales también en sus relaciones personales y familiares:

"Hemos aprendido a valorarnos más como mujer y a expresar con libertad nuestros sentimientos" (profesora)

"El cambio que estoy haciendo es a que se compartan más los roles en mi hogar y no solo yo deba realizarlos" (profesora)

• INCORPORACIÓN SISTEMÁTICA DEL ENFOQUE DE GÉNERO

Este logro ha sido un desafío constante en la experiencia del Modelo. Los cambios han sido cuantiosos, unos están más arraigados y otros se encuentran en un estadio más superficial, pero el resultado final demuestra que en la EBE se tiene muy en cuenta el enfoque de género en diversas áreas y espacios.

En primer lugar, destaca una nueva óptica en relación con el lenguaje no sexista, el enfoque no androcéntrico, el equilibrio de imágenes y el reparto equitativo de funciones tanto al planificar y desarrollar celebraciones y eventos, como en las capacitaciones con docentes y alumnado.

Además, el personal docente ha cambiado el enfoque con el que aborda algunas temáticas específicas: la sexualidad, los valores, los juegos mixtos, la violencia de género, entre otras.

Concretamente en el uso del lenguaje, y en relación a lo anterior, el personal docente utiliza generalmente un lenguaje no sexista (doble género sobre todo) pero no de forma constante. Este cambio es más acusado en el caso del lenguaje escrito, ya que es más fácil de modificar si se observa un uso exclusivamente "masculino". Todas y todos coinciden en reconocer que a la hora de hablar, es más frecuente que se les "escape" todavía el lenguaje sexista.

"Yo encuentro gran diferencia en el lenguaje escrito de la EBE y el de la otra institución donde trabajo en la tarde, aunque yo lo utilizo también, he tenido que explicarles a mis estudiantes por qué 'hablo diferente' que el resto de docentes". (profesora)

"Creo que hablo y escribo de manera no sexista y me doy perfecta cuenta cuando alguien no lo hace, en todos lados, en la calle, en la tele se habla en masculino, pero yo internamente voy corrigiéndoles... incluso tuve que convencer a mis compañeras de la Universidad para que incorporáramos el lenguaje no sexista en el trabajo de tesis" (profesor)

Entre el alumnado hay claridad en cuanto a cómo utilizar un lenguaje no sexista, *"el lenguaje no sexista es no hablar dirigiéndose sólo al sexo masculino, sino a los dos sexos"* (alumna de séptimo grado), *"es cuando decimos 'niños y niñas', no solo niños"* (alumno de quinto grado).

Sin embargo no es tan común y continuado su uso, lo reconocen y lo corrigen en el caso de que lo vean escrito o su docente hable sólo en masculino, pero ellos no suelen utilizarlo tan asiduamente como sería de esperar. Empero, ratifican que las y los docentes sí lo utilizan.

En segundo lugar, cabe señalar el incipiente avance logrado en el intento por elaborar documentos y materiales no sexistas, ya que por lo general los libros de texto que utilizan adolecen de androcentrismo y sexismo. Por ello, la mayoría de docentes está realizando un esfuerzo considerable

por buscar información y materiales alternativos, lo que conlleva a utilizar menos los libros de texto y dedicar más tiempo en preparar los contenidos temáticos de las clases.

Por ejemplo, se ha buscado información alternativa para incorporar sistemáticamente a las mujeres en los contenidos programáticos –mujeres destacadas en la independencia de El Salvador, mujeres escritoras, mujeres premio Nobel, mujeres científicas, la vida de las mujeres indígenas, mujeres obreras (minerías), etc.

Por último, se debe destacar que el Modelo está incorporado en los dos documentos académicos que rigen la vida escolar: en el Plan Operativo Anual y el Proyecto Educativo Institucional, así como en el folleto promocional de la Escuela desde el año 2001.

Limitaciones o dificultades más relevantes:

- LA MOVILIDAD DEL PERSONAL DOCENTE, LA CARGA DE TRABAJO Y LAS RESISTENCIAS AL CAMBIO

La movilidad del personal docente ha supuesto una dificultad persistente que no ha favorecido la acumulación de la experiencia. Esta situación ha sido comentada ya con anterioridad, sin embargo es necesario contemplar un aspecto de la misma que pudiera considerarse positiva: el hecho de que la mayoría de docentes que han dejado la escuela ha sido para ocupar un empleo con categoría superior, y por tanto, con más remuneración y mayor estabilidad laboral. Según ellas y ellos, haber participado del proceso de implementación del Modelo les ha cualificado profesionalmente, llegando a asimilar un marco teórico y unas herramientas metodológicas que les mejoró sustancialmente su currículum, siendo más fácil acceder a sus nuevos empleos.

"Yo conseguí plaza de directora en una escuela pública, por eso me fui de la EBE, me gustó el tiempo que estuve con el Modelo... Me gustaría que implementaran el modelo en una escuela pública para que se pudiera comparar" (profesora).

"El Modelo me ha ayudado a mejorar mi forma de trabajo y en el trato con el alumnado... en la institución que trabajo ahora la mayoría son alumnas, los varones son poquitos, pero he aprendido a no hacer distinciones entre ellos para desempeñar diferentes tareas... yo les platico de mi experiencia en la EBE a los compañeros, pero algunos no mucho aceptan la idea... Yo recomendaría implementar el programa a través del Ministerio de Educación" (profesor).

En relación con el personal docente de nueva incorporación, aunque conoce la existencia del Modelo antes de incorporarse a sus labores y suele mostrar menos resistencia al mismo, reconoce que está poco apropiado, le faltan las herramientas metodológicas para aplicarlo y reclama más atención y apoyo para poder asimilarlo; en ese sentido se ha realizado esfuerzos considerables por incorporar a los y las docentes nuevas de la forma más efectiva posible en el proceso, como por ejemplo, las jornadas sabatinas de formación sobre educación no sexista y teoría de género.

Por otro lado, a pesar que el profesorado está indudablemente implicado con el Modelo, asumiendo los retos que éste comporta y haciendo esfuerzos por aplicar la metodología del mismo, todavía se observa ciertas resistencias y temores por parte de algún o alguna docente para asumir una actitud de compromiso realmente eficaz. Además, existen dos factores que influyen en la óptima implementación del Modelo, como son la carga de trabajo "extra" y la falta de tiempo —a pesar de todos los avances conseguidos en este aspecto—.

"Cada quien va viviendo procesos propios. Cambiar la visión del mundo es difícil, 'de-construir' el género con que hemos crecido cuesta... el Modelo nos empuja a de-construir. A veces hay resistencias, aunque no sean conscientes, y hay que saber vivir con ellas para ir las superando poco a poco... aunque es cierto que

tenemos carga de trabajo y falta de tiempo para aplicar a cabalidad el Modelo, nuestra resistencia puede poner estos factores como excusa para no implicarnos plenamente" (directora)

• MENOR PROTAGONISMO DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO DEL MODELO

Desde el inicio de la experiencia, la necesidad estratégica fue priorizar y afianzar al sector docente como agente fundamental de cambio. Conscientes de que toda la comunidad escolar es necesaria para impulsar el Modelo, y aún con tiempos y recursos limitados, se fue incluyendo gradualmente al alumnado en todo el proceso. Por último, se incorporó a las familias de manera más sostenida, aunque —evidentemente— las madres y los padres habían recibido información sobre el Modelo por diferentes vías.

Una de las principales limitantes que se ubica es que no se ha logrado articular estrategias conjuntas entre las familias y la escuela para consolidar el proceso, aunque sí se ha realizado actividades de información y sensibilización con ellas; por ejemplo, a través de hojas informativas, de las asambleas anuales, de las reuniones de ciclo, de las escuelas de padres y madres, principalmente.

A pesar de que las familias han participado poco del proceso, un elevado número¹⁰ muestra aceptación hacia el modelo.

"El Modelo nos ayuda con la educación de nuestros hijos, porque se les enseña la capacidad que ambos tienen para desarrollar actividades sin importar el sexo".

"Vivimos en un ambiente machista que resta oportunidades a las mujeres y hace irresponsables a los hombres"

¹⁰ Según las respuestas recogidas en dos encuestas-sondeo realizadas en las asambleas generales. Cabe señalar que, desafortunadamente, la participación de las familias en las actividades escolares, como asambleas o celebraciones no es tan numerosa como se desearía. Sólo acuden más masivamente a las reuniones de entrega de notas.

Además, algunas familias reconocen cambios actitudinales en sus hijos e hijas.

"El niño ahora realiza tareas en la casa que antes — según él— sólo eran para mujeres" (madre de familia).

"Mi hijo siempre comparte sus juegos con niños y con niñas y su actitud es de solidaridad con ambos sexos"

"La niña de kinder-4 explica que tanto los varones como las niñas pueden jugar con muñecas" (madre de familia).

El personal docente reconoce que hace falta un involucramiento más directo con las familias, porque algunas se caracterizan por mantener *"actitudes patriarcales y machistas"* (maestra).

En conclusión, es necesario involucrar de manera más sistemática a los padres y madres de familia, ya que tienen un papel importante en la aplicación del Modelo, sobre todo a la hora de aunar esfuerzos con la escuela y reproducirlos en el ámbito familiar. También tienen un papel en la difusión del Modelo que sería interesante potenciar.

• FALTA DE CONSOLIDACIÓN DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Ciertamente, todavía hay algunas dificultades para desarrollar de manera óptima la estructura organizativa, sobre todo en el aspecto concerniente al trabajo por ciclos entre el personal docente y la consolidación del Comité estudiantil:

Tal como se comentaba en el apartado de logros, el funcionamiento por ciclos necesita afianzarse y profundizar en aspectos pedagógicos; es decir, las reuniones de ciclo deben ser un espacio de discusión y propuestas, no sólo de transmisión de información del Equipo de Coordinación Estratégica.

Las reuniones de ciclo aún no se han consolidado como espacios de análisis y discusión, tal como el espacio del E.C.E. Se ha constatado que, a menudo, la información circula solamente en una dirección, ya que

el profesorado aporta pocos temas de discusión y propuestas y al no trasladar sus inquietudes y opiniones a la persona coordinadora para ser considerada y discutida en el E.C.E.

"Vamos a hacer un esfuerzo de dar mayor tiempo para trabajar una coordinación eficiente en los ciclos. Decimos que tenemos una metodología participativa, pero en la práctica todavía nos cuesta a veces intervenir, opinar, rebatir. En ese sentido queremos que se haga un esfuerzo para profesionalizarnos, la escuela nos está dando esa oportunidad... la cualificación de nuestra práctica docente tiene un valor" (directora)

En esa misma línea, es necesario mejorar las funciones del Comité Estudiantil pues éste no ha llegado a afianzarse de manera óptima, ejerciendo hasta la fecha más actividades operativas que estratégicas. Las y los estudiantes integrantes del Comité reclaman más participación y protagonismo. Una de las estrategias podría ser su participación dentro del E.C.E. a la hora de las discusiones y decisiones fundamentales que involucren a toda la comunidad educativa.

Así pues, el personal docente no participante en el equipo de Coordinación Estratégica y el alumnado que no forma parte del Comité estudiantil, debería tomar una posición más protagónica y mostrar más iniciativa en el desarrollo del Modelo.

Para ello, no se trata de potenciar muchas actividades sino que aunque sean pocas, impliquen a toda la comunidad, teniendo así la oportunidad, ellos y ellas mismas, de mejorar a través de los errores. Lo importante no es tanto el resultado, sino el proceso en sí.

Para los próximos años, se plantea varios desafíos que la EBE debe abordar sin prisas, pero sin pausas. Uno de ellos debería ser la actualización del diagnóstico realizado en 1999 y ubicar los ámbitos de intervención directa, realizando esfuerzos más sistemáticos y planificados para intervenir de manera más efectiva en la disminución del sexismo, ámbito por ámbito.

5. Una nueva experiencia de educación no sexista: El Instituto Nacional "José Simeón Cañas" de Zacatecoluca

Como se explicaba en la introducción de la segunda parte, en el país se está desarrollando una segunda experiencia de implementación del Modelo. Su aplicación es reciente, ya que el convenio de colaboración mutua apenas tiene unos meses, sin embargo desde el año 2000 un sector de docentes y la dirección del centro han sido visiblemente sensibles al planteamiento de la educación no sexista.

Por consiguiente se puede afirmar que éste es un centro educativo preocupado por el impulso de nuevos caminos que construyan una educación más democrática y equitativa, demostrando un interés y compromiso crecientes por parte de la dirección, "referentes de género" y un apreciable sector del personal docente para desarrollar un proceso de cambio más sistemático y efectivo; en definitiva para impulsar un Modelo de Educación No Sexista.

El Instituto Nacional "José Simeón Cañas" — INJOSICA— cuenta con una población de mil doscientos cincuenta estudiantes en los turnos matutino, vespertino y nocturno. Su planta docente está compuesta por cuarenta y dos docentes, de los cuales diez son profesoras y el resto profesores, más un director y dos subdirectores, personal de administración y de servicio.

Además, cuenta con personal especializado como un psicólogo institucional y una trabajadora social que atienden al alumnado y apoyan la labor docente. El INJOSICA es uno de los veintidós institutos focales de Educación Media Técnica incluidos por el Ministerio de Educación y la Unión Europea en el Proyecto de

Apoyo al Proceso de Reforma de la Educación Media en el Área Técnica-APREMAT, que se está implementando desde hace más de cuatro años.

Dicho proyecto realizó en el 2000 un proceso de capacitación en educación no sexista a docentes y directores/as, desarrollado por las Dignas, donde se creó la figura de "referente de género". Además, la institución formó parte de una investigación diagnóstica sobre el sexismo en ocho institutos nacionales focales de APREMAT, cuyos resultados se obtuvieron en mayo del año pasado.

Es decir, antes de iniciar el acuerdo de colaboración, el INJOSICA ya contaba con una serie de elementos que favorecerían el proceso de implementación del Modelo no sexista.

En esta institución siempre ha existido un manifiesto interés por incorporar procesos educativos innovadores, por eso cuentan —además del Modelo— con un amplio número de proyectos, que se describen someramente a continuación:

- Proyectos de Innovación Pedagógica:
 - Aplicación de estrategias para la enseñanza de lenguaje y literatura (Premio Nacional MINED)
 - Formación del Club Juvenil de Matemáticas, que ha representado al país en los últimos cinco años.
- Proyectos de Renovación Profesional:
 - Equipo de Desarrollo Profesional Docente, responsable de organizar un convenio con la

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas- UCA para actualizar conocimientos en maestras y maestros en el Departamento de la Paz y docentes del instituto.

Equipo de Apoyo Gerencial y Evaluación Institucional que apoya al director asesorando y evaluando el trabajo desarrollado por todos los comités de docentes.

– Proyecto de Mejoramiento del Ambiente Institucional:

Equipo de proyección y desarrollo institucional y relaciones interpersonales. Proyecta y difunde todos los eventos sociales, deportivos, ferias, etc, en el centro de Zacatecoluca y en todo el Departamento. Además se encarga de planificar y ejecutar actividades de resolución pacífica y creativa de los conflictos.

– Proyectos de Mejoramiento de las condiciones de vida y estudio del alumnado:

Programa de Atención y cuidados de adolescentes embarazadas. El INJOSICA está realizando un proceso de sensibilización a toda la comunidad educativa sobre la importancia de no discriminar a las alumnas embarazadas, apoyándolas para que continúen sus estudios y dándoles tratamiento psicológico y médico personalizado. La trabajadora social lleva a cabo una programación de sesiones y charlas informativas sobre autoestima, maternidad responsable y derechos del niño y de la niña, por un lado; y sobre cuidados pre-natales, orientación sobre partos, lactancia materna y estimulación temprana, por el otro. Para ello se cuenta con el apoyo de personal de la Unidad de Salud.

Equipo de recreación, deportes y fomento de valores que organiza y realiza jornadas de esparcimiento para las y los estudiantes. También ejecuta anualmente un calendario de valores.

Equipo de actividades culturales y descubrimiento de talentos artísticos, que organiza y ejecuta cada año proyectos juveniles de baile, canto, danza, teatro, poesía, pintura con todo el alumnado.

Plan de emergencia institucional, que organiza y ejecuta un programa preventivo anual de desastres y primeros auxilios.

– Proyectos de Producción:

Viveros de plantas ornamentales y árboles frutales ejecutado por estudiantes del Bachillerato Agrícola que reproducen y comercializan plantas y árboles. Además también comercializan productos de ganado lechero t pollos de engorde.

– Proyectos de Construcción y Equipamiento Educativo:

Este proyecto realiza mejoras en la infraestructura del instituto como: muros y jardines, construcción de una fuente ornamental, ampliación de parqueo, compra de material informático (computadoras) y uso de internet y mantenimiento de equipos de oficina y electrónicos.

A modo de referencia se describe las principales acciones y actividades realizadas por el instituto últimamente, donde se incorporó —en mayor o menor medida— diversos elementos de la educación no sexista y el enfoque de género, en el marco de la Reforma Educativa:

- Promoción de la orientación vocacional con enfoque de género, favoreciendo la incorporación de alumnas en las opciones de bachillerato industrial y agrícola, tradicionalmente consideradas masculinas.
- Implementación de medidas específicas de apoyo a las estudiantes embarazadas o madres para que continúen sus estudios, con apoyo específico del psicólogo y la trabajadora social.
- Charlas de sensibilización puntuales con el alumnado sobre la teoría de género y la educación no sexista

- Cambios en el lenguaje oral y escrito por parte de un sector docente.
- Cambios en la ornamentación de murales con imágenes menos estereotipadas e incorporación de mujeres importantes.
- Celebraciones y eventos:
 - celebración del 21 de junio, día nacional para una educación no sexista.
 - celebración del 8 de marzo, día internacional de las mujeres.
 - desfile del 15 de septiembre con una pancarta alusiva a la educación no sexista y llevando un grupo de danza tradicional salvadoreña, en lugar de cachiporristas.

Cabe señalar que sólo en este año —2002— ya se ha realizado diversas actividades de sensibilización y recientemente se conformó el Grupo de Teatro Estudiantil No Sexista que en el marco del 21 de junio presentaron la obra de teatro "La chaqueta remendada"¹¹.

A través del convenio entre ambas instituciones, se elaboró un plan de trabajo para este año que contempla las siguientes acciones:

- 1) Proceso de sensibilización y formación del personal docente en el Instituto Nacional "José Simeón Cañas" de Zacatecoluca:
Se ha planificado cinco jornadas bimensuales para todo el personal docente y de dirección, que se acompañan de material bibliográfico de lectura complementaria.
- 2) Conformación del Equipo Promotor formado por ocho personas:
 - director
 - dos referentes de género (una profesora y un profesor)
 - cinco docentes de diferentes especialidades (tres profesores y dos profesoras)
 - dos asesoras de Las Dignas.

El principal objetivo de este Equipo es "fortalecer un Equipo Docente no Sexista como un ente dinamizador, con capacidad de propuesta y de seguimiento a las diversas estrategias y acciones de cambio que se planifiquen en el Instituto "José Simeón Cañas", a fin de lograr una progresiva disminución del sexismo educativo".

Las funciones de este Equipo son las mismas que se especifican en la parte primera de este libro.

- 3) Formación de un Comité Estudiantil, llamado "Club Estudiantil No Sexista del INJOSICA" formado por veinte estudiantes de uno y otro sexo —aunque con más alumnas—, de 1º y 2º de bachillerato. Este Club tiene dos finalidades:

- promover la educación no sexista entre el resto de estudiantes por medio de actividades de sensibilización, colaborando con el Equipo Promotor para su desarrollo,
- desarrollar un proceso de formación en educación sexual al resto del alumnado de 1º y 2º.

Para ello, este grupo de estudiantes está recibiendo jornadas mensuales de formación teórica y metodológica en dicha temática.

- 4) Incorporación del enfoque de género en las celebraciones y eventos escolares:

Fechas significativas que celebran:

- Día Internacional de las mujeres
- Día de la madre
- Día de la educación no sexista
- Día de la maestra y el maestro
- Día del alumno y la alumna con la elección de la "pareja INJOSICA, en sustitución de la elección de la reina.
- Día de la Independencia

Como se puede observar, son muchas y variadas las

¹¹ La obra de teatro es una adaptación del cuento no sexista del mismo nombre, de las autoras Adela Turín y Anna Curti, Editorial Lumen, colección "A favor de las niñas", 1988.

acciones que esta institución está implementando para la disminución del sexismo y el desarrollo del Modelo.

Sin embargo, queda un elemento importante a rescatar. Aunque el INJOSICA cuenta ya con un diagnóstico externo, cuyos resultados demostraron que existen diferentes manifestaciones sexistas en la institución, sería necesario que una vez consolidado el Equipo Promotor, todo el colectivo se planteara la posibilidad de realizar un proceso de investigación-acción interno, para así lograr una efectiva sensibilización que predisponga a toda la comunidad educativa a realizar cambios sistemáticos en pro de la educación no sexista.

Conclusiones

En la experiencia docente, sobre la Educación Sexual Integral, se puede afirmar que es un proceso complejo y dinámico que requiere de un abordaje integral y participativo. En este sentido, el INJOSICA ha sido un espacio clave para la reflexión y la acción colectiva. A través de sus programas y proyectos, se ha logrado sensibilizar a la comunidad educativa y promover cambios en la práctica docente. Sin embargo, queda mucho por hacer. Es necesario fortalecer los procesos de investigación-acción y promover la participación activa de toda la comunidad educativa. Solo así podremos lograr una educación no sexista y equitativa.

Conclusiones

"Y sin embargo hemos podido comprobar, a través de la experimentación, hasta qué punto pequeñas modificaciones en los hábitos cotidianos del alumnado y el profesorado sirven de palanca capaz de desencadenar un conjunto de modificaciones en cascada y de motivar para este camino tanto al profesorado como al alumnado, que se siente y se reconoce inmerso en una experiencia apasionante."

(Bonal X. y Tomé A., 1997)

En la experiencia desarrollada, la Escuela Bautista Emmanuel ha encontrado en la Educación No Sexista un cuestionamiento a los modelos existentes que fomentan las desigualdades de género, proponiendo en la práctica cambios cualitativos en sus actuaciones. De este modo ha conseguido **sentirse parte de un proyecto transformador**, comprobando que la institución ha avanzado integralmente en el mejoramiento de la calidad educativa y también de las relaciones humanas de sus miembros. El trabajo realizado es muy importante y la recopilación y sistematización del mismo en este libro, servirá tanto para la valoración de la propia escuela como para su aplicación en otras.

La aplicación del modelo de educación no sexista en la práctica cotidiana demuestra cuán complejo, gradual, lento y difícil resultan los procesos que pretenden incidir en un cambio cultural. Como afirma María Jesús Izquierdo (1997), "los cambios son difíciles, muchas veces dolorosos, pero no imposibles. Requieren sus tiempos, ritmos y recursos, tanto internos en las personas, como con la creación de condiciones necesarias en el entorno, para que se puedan dar. Tenemos que estar conscientes que el ser humano es 'ser con la plasticidad del barro'. Los aprendizajes tienden a fijarse. Moldear el barro seco cuesta. Los cambios bruscos pueden causar mucho daño. Interactuar con las personas en procesos educativos comporta una gran responsabilidad a partir de esa

conciencia de la fragilidad humana y de la complejidad del cambio".

Al recapitular la fundamentación teórica y las experiencias vertidas en este libro, se llega a la conclusión de que el planteamiento educativo no sexista promueve una educación humanizadora, es decir una educación que tiene en cuenta a la persona por sí misma, en sus dimensiones psicológica, emocional y social. Sin embargo las últimas tendencias mundiales, enmarcadas en los procesos de globalización, tienden a potenciar una enseñanza tecnificada, donde las personas son simples entes productivos, cualificados profesionalmente pero no como seres humanos, porque no se considera necesario que éstos conozcan y defiendan sus derechos ni sean ciudadanas y ciudadanos plenos. Expresiones como "jóvenes altamente competitivos" o "jóvenes eficaces y eficientes" dan buena muestra de ello. Es ésta una visión que cada vez más a menudo está presente en los discursos de autoridades políticas y personalidades académicas.

Por tanto el gran desafío que tiene la comunidad educativa en general, y el colectivo docente en particular, es abogar por una educación humana, democrática, equitativa e integral que contrarreste -sin excluirlo- ese enfoque excesivamente "tecnicista". La educación debe ser un pilar fundamental para la promoción de una nueva cultura y sociedad más

incluyentes y democráticas para mujeres y hombres. No se puede pensar en una nueva cultura y sociedad desde una visión androcéntrica y sexista como la actual. La sociedad no cambiará si se siguen reproduciendo los mismos patrones culturales instalados bajo una supuesta "naturalidad". En cambio, el planteamiento integral de la educación no sexista contribuye notablemente a esa nueva sociedad desde los principios fundamentados a lo largo del libro; todos ellos son importantes y necesarios para reafirmar a la educación en su rol de agente socializador de cambio.

En ese sentido, a través de este Modelo, Las Dignas contribuyen notablemente a la erradicación de la subordinación de las mujeres, enfatizando tres estrategias que aportan significativamente a la disminución de las desigualdades y discriminaciones vividas históricamente por más de la mitad de la población, las mujeres; y una estrategia que pretende minimizar el sexismo vivido por los hombres en el papel social asignado de "virilidad":

- la revalorización del mundo femenino para crear nuevos valores y parámetros de convivencia más justa y humana, donde la comunicación, el diálogo y el consenso sean formas habituales de interrelación.
- la desestigmatización de la sexualidad femenina, ya que está comprobado que quien se apropia de su cuerpo, de su sexualidad, se vuelve protagonista de su vida. Las niñas deben aprender a ser protagonistas y ciudadanas plenas desde su infancia.
- la promoción de medidas de acción positiva para la población femenina a fin que disminuyan la brecha entre los géneros y conlleven a una efectiva igualdad en las condiciones de partida entre mujeres y hombres.
- la reconceptualización de la masculinidad, integrando aprendizajes fundamentales, dirigidos más específicamente a la población estudiantil masculina. Tal como afirma Amparo Tomé, a los niños se les ha de enseñar a respetar y valorar el trabajo, la palabra y los conocimientos de las mujeres. Ellos han de aprender que hablar de

sentimientos es necesario para sus vidas y que ello no menoscaba su masculinidad; que las responsabilidades domésticas son necesarias para la vida y que su aprendizaje y realización incrementa el valor y la autonomía de las personas; que el cuerpo de las mujeres no les pertenece y que la heterosexualidad y la homosexualidad son formas de la expresión de la sexualidad humana; y que el ejercicio de la violencia les acerca más a la animalidad que a la masculinidad y que existen otras formas más humanas y dignas de resolver las diferencias y los conflictos entre las personas.

De igual forma este Modelo representa una propuesta consistente para la construcción de políticas públicas educativas más integrales y equitativas, respaldándose en los compromisos adquiridos por el gobierno de El Salvador a nivel nacional e internacional. Igualmente el Modelo aporta una nueva visión y enriquece el sistema educativo nacional.

Definitivamente todas estas características son las que convierten al Modelo en una propuesta diferente, innovadora e integral, única en el país.

Los resultados obtenidos en estos años animan a continuar en el camino, a seguir multiplicando esfuerzos y aunando iniciativas y estrategias. Sin duda alguna la comunidad educativa se beneficiará con estas propuestas y con otras de la misma índole que surjan en el futuro.

Empero, son variadas las tácticas que se pueden aplicar a la hora de implementar el Modelo de Educación No Sexista. Una de ellas es cuando la dirección y el colectivo docente deciden iniciar el proceso, encaminándose así hacia la consecución de una escuela no sexista; y otra, cuando un grupo de docentes realizan cambios "no sexistas", consiguiendo a mediano plazo una escuela menos sexista. Ambas formas de intervención para disminuir el sexismo son necesarias y válidas, ambas conducen a una educación integral más equitativa y ambas parten de la toma de conciencia del profesorado sobre la

visibilización del sexismo presente y la voluntad tenaz de transformar dicha realidad educativa. Los planteamientos no-sexistas deben "pasar por la piel", "tocar nuestras emociones"; de otro modo, de poco servirá manejar el discurso si no se revisan las relaciones interpersonales cotidianas.

Sin embargo, para que el Modelo de Educación No Sexista no quede en iniciativas y experiencias aisladas de algunos centros educativos con visión innovadora y vanguardista, se requiere que sea reconocido y validado por los diferentes sectores sociales y académicos, en especial del Ministerio de Educación, ente rector de la educación salvadoreña, como una estrategia fundamental enriquecedora que trascienda el eje transversal de "educación con enfoque de género". Para ello, el Ministerio deberá crear lineamientos que garanticen su asunción e implementación en todo el sistema educativo nacional, a mediano y largo plazo.

Asimismo deberá crear equipos técnicos de asesoría en educación no sexista para facilitar la formación progresiva del personal docente en servicio. De igual modo, se deberá incorporar la educación no sexista como transversal en las carreras de formación del profesorado y ciencias de la educación, de manera que las y los docentes del futuro puedan implementarla a cabalidad.

Por ello, Las Dignas consideran necesario que este Modelo se difunda como una propuesta educativa calificada dentro del sistema educativo formal, multiplicándose en los centros educativos, de manera que su puesta en práctica sirva para mejorar, ampliar y validar su planteamiento global.

De ustedes, docentes, estudiantes, mujeres, hombres, instituciones y comunidad educativa... en definitiva, de todas y todos, depende que continúe y se haga realidad.



Revisando el sexismo en los libros de texto.

ANEXOS

En este apartado se incluye algunos aportes teóricos que abonan a la comprensión global de la propuesta. Se ubican una serie de actividades, esquemas, cuadros, etc, que se han utilizado durante estos años de desarrollo del Modelo. Para mayor comprensión, se ha seguido el orden establecido en los 5 pasos del Modelo, de modo que a cada paso le corresponden sus anexos específicos.

Mapa conceptual del sexismo en la educación y su relación con los 4 ámbitos del PEI planteados por el MINED

Currículum Explícito	Currículum Oculto
<i>Ámbito Pedagógico</i> <u>Materiales Educativos:</u> • libros de texto. • guías y manuales de consulta. • carteles, murales, afiches. • cuentos y leyendas.	<i>Ámbito Comunitario</i> <u>Interacción didáctica (docentes/estudiantes):</u> • Trato diferenciado a cada sexo sobre capacidad de aprendizaje • Atención y exigencia diferenciada en el aula. Nivel de protagonismo • Orientación vocacional- profesional estereotipada.
<i>Ámbito Pedagógico</i> <u>Recursos Didácticos</u> • canciones, juegos y juguetes. • películas y material alternativo.	<u>Normas, comportamientos, premios, castigos, etc.</u> • Reparto de cargos y funciones diferenciado por sexos: entre docentes, CDE, entre estudiantes, personal administrativo y de servicio. <i>Ámbito Organizativo</i> • Reglamentos internos: se norma la conducta para los varones y la presentación personal para las niñas. <i>Ámbito Comunitario y administrativo</i>
<i>Ámbito Pedagógico</i> <u>Tipificación sexista de la Currícula Educativa</u> • enfoque androcéntrico del conocimiento y los contenidos programáticos. • protagonismo masculino, invisibilización femenina	<u>Distribución y organización de los espacios educativos y recreativos</u> • Mayor espacio para los varones • Grupos segregados en aulas y trabajo en equipo • En celebraciones y comités hay funciones estereotipadas según sexo. <i>Ámbito Comunitario y organizativo</i>
	<i>Ámbito Pedagógico</i> <u>Materiales producidos por docentes y estudiantes.</u>
	<i>Ámbito Comunitario y pedagógico</i> <u>Uso sexista del lenguaje (a nivel oral y escrito)¹.</u>
	<i>Ámbito Comunitario</i> <u>Demostraciones de abuso de poder, de jerarquización y de autoridad.</u> • superioridad masculina, jerarquía y relaciones de subordinación femenina • situaciones de menosprecio y burla hacia el colectivo femenino y acoso sexual

¹ El lenguaje es un aspecto que está presente en todos los apartados del currículum oculto y explícito del Mapa; es decir, habitualmente se hace un uso sexista del mismo al hablar y escribir en la cotidianidad educativa.

Paso 1: Proceso de sensibilización-formación del personal docente en la E.B.E.

A continuación se describe un cuadro con la temática desarrollada con el profesorado en la experiencia-piloto, detallándose los objetivos, la metodología utilizada y la bibliografía propuesta para cada jornada, a fin de que puedan servir de guía a las instituciones y/o profesorado interesado. La temática se ha agrupado en bloques temáticos planificados de menor a mayor grado de sensibilización y profundización teórica.

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVO(S)	METODOLOGÍA	SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
TEORIA DE GENERO Y AMBITOS SOCIALES SEXISTAS				
Las relaciones de poder entre los géneros: el sistema sexo-género como categoría de análisis.	- El Sistema Sexo -género - Conceptualización de sexo, género y roles de cada género en la sociedad. - Identidad de género e identidad sexual.	- Identificar la diferencia entre sexo biológico y la construcción social del mismo, reconociendo los roles "naturales" y "culturales" que la sociedad asigna a hombres y mujeres desde el nacimiento y que se perpetúan con el proceso socializador de la persona. - Establecer la diferencia entre identidad de género e identidad sexual y su proceso de adquisición desde la infancia.	- Diferencias "naturales" y "culturales" asignadas a mujeres y hombres, ubicando las semejanzas y diferencias en las respuestas. - Debate en plenaria: ¿Cuáles son las ventajas o desventajas para niños/as con la asignación de diferentes roles? - Ejercicio individual: ¿Quién soy yo? ¿Cómo me describo e identifico como ser humano? Debate en plenaria. - Exposición teórica.	- "¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista". Las Dignas, 2ª edición, 1999. - "Sistema Sexo-género. Unidad didáctica" SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ. Editorial Los libros de la catarata. Madrid, 1996
Ámbitos sociales que reproducen el sexismo	- Instituciones sociales y proceso de socialización. - La división sexual del trabajo: doméstico/ remunerado y doble jornada	- Visualizar los diferentes elementos de subordinación femenina que se transmiten a través de las instituciones sociales y determinan las relaciones entre los géneros. - Generar un primer nivel de reflexión sobre las diferentes funciones productivas/reproductivas de los géneros en la sociedad	- Video: "Un sueño imposible". Debate en plenaria. - Exposición teórica: el origen de la división sexual del trabajo y su evolución histórica. Contextualización de los roles/funciones productivas y reproductivas de los géneros. - Estudio de casos: trabajo doméstico/remunerado y doble jornada. Socialización.	- "¿Yo sexista?". Las Dignas. - Video: "¿Un sueño imposible?" - "Sistema Sexo-género. Unidad didáctica" SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ. Editorial Los libros de la catarata. Madrid, 1996 - "El trabajo de las mujeres a través de la historia" Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer. Madrid, 1992

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVO(S)	METODOLOGÍA	SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
VIOLENCIA DE GÉNERO/ EDUCACION PARA LA PAZ/ RESOLUCION DE CONFLICTOS				
La violencia de género y el abuso sexual infantil	- ¿Qué sabemos sobre la violencia genérica? Conceptualización y clases de violencia. - La violencia sexual infantil - Sensibilización hacia el alumnado: propuestas para cada ciclo	- <i>Que el personal docente reconozca las diferentes manifestaciones de violencia genérica y se sensibilice en la necesidad de prevenirla y denunciarla.</i> - <i>Identificar la violencia familiar hacia la niñez, en especial el abuso sexual y desmitificar las principales creencias en torno a ella, proponiendo medidas de prevención y denuncia.</i> - <i>Facilitar los materiales y la metodología al profesorado para que implemente actividades de sensibilización con su alumnado sobre la violencia infantil.</i>	- En lluvia de ideas: listado de manifestaciones de violencia, ubicando los diferentes tipos que existen. - Breve conceptualización de violencia de género y clases de violencia, visualizando los mitos más frecuentes. - Análisis en grupos de casos de abuso y/o violencia infantil, con una guía de preguntas y proponiendo qué hacer cuando se detecten estas situaciones. - Socialización - Breve exposición teórica: pasos fundamentales para detectar y denunciar los casos. - Propuestas didácticas por ciclo: Discusión sobre la(s) actividad(es) planteadas, entregando los materiales necesarios.	- "¿Yo sexista?" (anexos eje 2) Las Dignas. - Cuento: "Ni un besito a la fuerza" - Colección: "Prevención de abusos sexuales a menores". López, F y Del Campo, A. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Salamanca, España, 1997. - Unidades didácticas por cada ciclo y guías para los educadores. - "La Mujer y la Violencia. Documento de antecedentes" NACIONES UNIDAS, 1996.
La educación de valores en la escuela desde un enfoque de género	- ¿Qué es un valor? - Política y programa de valores del Sistema Educativo nacional. - Alternativas: promoción de valores desde un modelo de educación no sexista, una cultura de paz y de derechos humanos.	- <i>Reconocer diferencias entre valores e intereses.</i> - <i>Debatir sobre las experiencias y conocimientos sobre el tema de las personas participantes.</i> - <i>Ubicar los valores que el MINED plantea, analizando si existe un sesgo sexista en el enfoque de los mismos.</i>	- En plenaria: ¿Qué valores educamos en nuestro alumnado? Conceptualización de "valor" e "interés". - Ejercicio de roles: El conflicto: juzgar o cambiar los valores del/la otro/a o imponer valores. Diálogo y debate. - Intereses y valores que se practican con un sesgo sexista (trabajo en grupos) - Listado de intereses y valores desde un enfoque no sexista.	- "Cultura de Diálogo: desarrollo de recursos para la construcción de la Paz". OEA-PROPAZ, 1997 - "Educar para la paz" Gomez, J.J. Materiales para educadores. Editorial CCS, Madrid 1991 - <i>Educar para la solidaridad".</i> Paniego, J.A y Llopis, C. Materiales para educadores. Editorial CCS, Madrid 1994.

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVO(S)	METODOLOGÍA	SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
SEXISMO EN LA EDUCACIÓN				
El sexismo en el ámbito educativo	- El uso sexista del lenguaje a nivel oral y escrito	- <i>Iniciar un proceso de revisión del uso sexista de lenguaje en todos los espacios de la escuela; visualizando elementos de cambio individual y colectivo.</i>	- Trabajo en grupos: Ejercicios de visualización del uso del lenguaje y su transmisión sexista: refranes, diccionario, redacción de textos, acertijos, bombas, dichos, significado de algunos adjetivos calificativos, etc. Discusión de cada grupo y conclusiones. - Socialización en plenaria. - Exposición teórica. - Alternativas para cambiar el uso del lenguaje: propuestas colectivas.	- "¿Yo sexista?". Las Dignas - "Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje". UNESCO.
	- Análisis de elementos sexistas en los materiales educativos.	- <i>Contribuir a la identificación del sexismo presente en los materiales educativos, estableciendo mecanismos y alternativas para la elaboración de materiales no sexistas.</i>	- Revisión de las imágenes y los textos de diferentes unidades didácticas y/o páginas previamente seleccionadas de los libros de texto. Se puede hacer igual con cuentos y canciones infantiles. Discusión grupal. - Socialización. Aportes. - Fundamentación teórica, aportando las guías de observación del libro "¿Yo sexista?" - Listado colectivo de alternativas.	- "¿Yo sexista?". Las Dignas - "Manual de recomendaciones para la Eliminación de Estereotipos en los textos escolares y en los materiales educativos en general". UNIFEM- UNICEF, oficina para Centroamérica.
	- Juegos y juguetes infantiles.	- <i>Reconocer la clasificación sexista que de los juegos y juguetes ha hecho la sociedad y promover acciones para que el alumnado juegue a todo sin distinción de sexo.</i>	- Ejercicio en grupo: elaboración de una lista de juegos (igual para los juguetes) que son considerados de niñas, otra lista con juegos de niños y otra de ambos. - Otro(s) grupo(s) dibujan el patio de escuela a la hora del recreo, con los principales juegos que se realizan y quienes lo juegan (grupos de niños y niñas), dibujando también en qué espacio(s) se sitúa(n) los niños y en cuáles las niñas. - Socialización y debate colectivo. - Exposición teórica con propuesta de alternativas en gran grupo. - Planteamiento de la filosofía de los juegos cooperativos.	- "¿Yo sexista?". Las Dignas - "La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas en educación para la paz". GASCÓN, P. - Seminario de Educación para la Paz de la A.P.D.H. Madrid, 1990 - "Sistema Sexo-género. Unidad didáctica" SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. - Editorial Los libros de la catarata. Madrid, 1996

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVO(S)	METODOLOGÍA	SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
SEXISMO EN LA EDUCACIÓN				
El sexismo en el ámbito educativo (continuación)	- El currículo "oculto": comportamientos, actitudes y expectativas diferenciadas por sexo.	- Situar y reconocer los diferentes aspectos sexistas presentes en el currículo oculto de cada una/o accionando por situar alternativas y referencias de cambio.	- Pase del vídeo "Para una educación no sexista" - Discusión grupal haciendo un listado de aspectos-elementos sexistas que se reflejan en el vídeo, relacionándolos con la realidad educativa de la escuela. - Exposición teórica: relación de los elementos principales del currículum oculto y del mapa conceptual del sexismo - Propuestas de alternativas colectivas.	- "¿Yo sexista?". Las Dignas - Vídeo: "Para una educación no sexista". Las Dignas, 1999 - "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". MARINA SUBIRATS. Revista Iberoamericana de Educación N° 6. - Monográfico: "Género y Educación", 1994. - "Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención." XAVIER BONAL Editorial GRAO, Barcelona 1997.
El mapa conceptual del sexismo y las acciones positivas	- El currículo explícito y el oculto. - Las medidas de acción positiva.	- Ubicar y visualizar actuaciones, comportamientos y diferentes aspectos sexistas que se dan en la práctica desde el currículum explícito y el oculto. - Conocer e identificar las acciones positivas como propuestas válidas para eliminar la discriminación genérica en el quehacer educativo cotidiano.	- Lluvia de ideas: listado de ejemplos sexistas que visualizamos en la escuela. - Trabajo en equipos con estudio de casos - Exposición teórica sobre la propuesta de acciones positivas y como se pueden implementar en la EBE. - Propuestas de acciones positivas para el próximo año.	- "¿Yo sexista?". Las Dignas - Vídeo: "Para una educación no sexista". Las Dignas, 1999 - Vídeo: "Educame con equidad" Las Dignas, 2001. - "Elementos para una política educativa con enfoque de género" de MENJIVAR, V. Movimiento de Mujeres Las Mélicas-M.A.M. 1996. - Política Nacional de la Mujer" ISDEMU (1997) - Revista EMAKUNDE, Núms 16 "La acción positiva" y 21 "Hacia una escuela coeducadora." - Instituto Vasco de la Mujer.

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVO(S)	METODOLOGÍA	SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
EL MODELO DE EDUCACION NO SEXISTA: PROPUESTAS DE CAMBIO				
Intervención en el patio de recreo. ¿Cómo conseguir un espacio menos sexista?	- Resultados del diagnóstico sobre el sexismo en el recreo - Acciones y estrategias de cambio.	- Actualizar las hipótesis y sus resultados del diagnóstico para ubicar acciones de cambio. - Planificar estrategias y actividades de cambio para todo el año escolar.	- Discusión grupal de las funciones de cada docente y de la asesora en este proceso de cambio. - Clasificar las respuestas de la lluvia de ideas individual, ubicándolas como acciones inmediatas (semana de ambientación) y a mediano plazo. - Aportaciones teóricas y prácticas. - Propuesta de calendarización semanal por ciclo.	- "¿Yo sexista?". las Dignas - "Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos". Cuadernos para la Coeducación, n° 13. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, España. 1998. - "La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas en educación para la paz". GASCÓN, P. Seminario de Educación para la Paz de la A.P.D.H. Madrid, 1990 - "Sistema Sexo-género. Unidad didáctica" SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ. Editorial Los libros de la catarata. Madrid, 1996.

EL MODELO DE EDUCACION NO SEXISTA: PROPUESTAS DE CAMBIO				
Intervención en el patio de recreo. ¿Cómo conseguir un espacio menos sexista?	- Resultados del diagnóstico sobre el sexismo en el recreo - Acciones y estrategias de cambio.	- Actualizar las hipótesis y sus resultados del diagnóstico para ubicar acciones de cambio. - Planificar estrategias y actividades de cambio para todo el año escolar.	- Discusión grupal de las funciones de cada docente y de la asesora en este proceso de cambio. - Clasificar las respuestas de la lluvia de ideas individual, ubicándolas como acciones inmediatas (semana de ambientación) y a mediano plazo. - Aportaciones teóricas y prácticas. - Propuesta de calendarización semanal por ciclo.	- "¿Yo sexista?". las Dignas - "Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos". Cuadernos para la Coeducación, n° 13. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, España. 1998. - "La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas en educación para la paz". GASCÓN, P. Seminario de Educación para la Paz de la A.P.D.H. Madrid, 1990 - "Sistema Sexo-género. Unidad didáctica" SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ. Editorial Los libros de la catarata. Madrid, 1996.

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVO(S)	METODOLOGÍA	SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
EL MODELO DE EDUCACION NO SEXISTA: PROPUESTAS DE CAMBIO				
¿Cómo disminuir el uso sexista del lenguaje en nuestra práctica docente cotidiana?	Ubicación de sesgos sexistas en el lenguaje cotidiano. Conceptualización teórica y pautas de intervención para el cambio.	- Revisar, a partir de los resultados del diagnóstico, nuestro uso sexista del lenguaje y proponer alternativas de cambio a implementar de inmediato. - Determinar las manifestaciones sexistas y androcéntricas más comunes en el uso cotidiano del lenguaje en el colectivo docente. - Profundizar en la base teórica del sexismo y androcentrismo en el lenguaje. - Puntualizar diferentes acciones de cambio para su implementación inmediata.	- Breve repaso a los resultados del diagnóstico en relación al lenguaje. - Plenaria. Ejercicio de asociación". Debate colectivo. - Ejercicios de lenguaje: cada grupo discutirá y sacará conclusiones de un ejercicio diferente. Socialización - Exposición teórica, análisis de conceptos "androcentrismo" y "sexismo" lingüístico, utilizando ejemplos sexistas detectados en la escuela. - Propuesta de alternativas - Acuerdo colectivo para iniciar implementación de cambios en el uso del lenguaje.	- "¿Yo sexista?" Las Dignas - "Es sexista la lengua española?". Una investigación sobre el género gramatical" GARCIA MESEGUER. Editorial Paidós. Barcelona, 1994 - "El sexismo y el androcentrismo en la lengua. Análisis y propuestas de cambio." EULÀLIA LLEDÓ. Cuadernos para la Coeducación, n° 3. Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.
Planificación con enfoque de género	¿Qué significa planificar con enfoque de género? Estrategias para planificar con enfoque de género. Análisis de planificación	- Profundizar en la forma de planificar con enfoque de género, identificando y haciendo propuestas para cambiar el enfoque androcéntrico. - Recordar lo que se ha trabajado en jornadas anteriores sobre este tema. - Presentar un listado de estrategias que debemos tener en cuenta para planificar con enfoque de género. - Identificar el enfoque androcéntrico en la planificación y corregirlo.	- Dinámica: La línea que divide la opinión: ante una afirmación dada, cada docente se posicionará a favor o en contra. - Exposición del listado de estrategias, dudas y comentarios. - Trabajo por ciclos: a cada grupo se le entregará una carta didáctica de un tema planificado para un grado. Se explicará que dicha carta didáctica se ha realizado con enfoque de género pero, en ella se han cometido algunos errores. Deben identificarlos y hacer una propuesta para cambiarlos. - Socialización de cada grupo.	

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVO(S)	METODOLOGÍA	SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
SEXUALIDAD HUMANA Y EDUCACION SEXUAL				
La Sexualidad como dimensión amplia del ser humano ¿Cómo viven la sexualidad las mujeres y los hombres?	- Visión general de las creencias sobre la sexualidad en nuestra sociedad. - Conceptualización de sexualidad	- Iniciar un proceso de reflexión sobre las concepciones y prácticas de la sexualidad humana, analizando estereotipos sexuales latentes en la sociedad. - Analizar y reflexionar sobre las diferentes maneras de vivir la sexualidad de las mujeres y los hombres en la sociedad, visualizando los diferentes roles y estereotipos sexuales.	- Trabajo en grupos: ¿Qué es lo que la gente dice sobre la sexualidad? Ubicar los diferentes mensajes para mujeres y hombres: en la calle, en la familia, en la escuela. En la iglesia. - Socialización y debate en plenaria, resaltando las similitudes y diferencias entre los elementos vertidos por los grupos. - Conceptualización grupal sobre el término "sexualidad humana" - Exposición teórica: - La conceptualización de la sexualidad humana como concepto amplio. - Características generales de cómo la sociedad determina la forma "correcta" de vivir la sexualidad a las mujeres y cómo a los hombres, ubicando los roles de género.	"Las bases de la sexualidad humana". Katchadourian, H.A. Editorial CECSA. 10ª edición, México, 1997. "La sexualidad humana". Masters, W; Johnson, V y Kolodny, R. Tomo I, II y III. Ed. Grijalbo. Barcelona, 1995. "Nuestros cuerpos, nuestras vidas. La guía definitiva para la salud de la mujer latina". Colectiva de Salud de las Mujeres de Boston. Siete Cuentos Editorial. Nueva York, 1994.

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVO(S)	METODOLOGÍA	SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
SEXUALIDAD HUMANA Y EDUCACION SEXUAL				
¿Cómo enfrentar algunas situaciones que se dan en la cotidianidad escolar?	- Resolución de situaciones.	- Ubicar situaciones cotidianas escolares sobre temática sexual, reflexionando sobre el abordaje que haremos y las respuestas que daremos	- Cada grupo discutirá sobre una situación concreta, buscando una solución inmediata y proponiendo además ideas básicas para trabajarla a más largo plazo con todo el alumnado. - Socialización y aportes teóricos, incorporando algunos juicios valorativos que surgen a menudo.	(además de los citados en la columna anterior): - "El adolescente, sexualidad, vida y crecimiento". Comfort, A y J. Ed. Blume, Barcelona, 1980 - "La educación sexual. Guía teórica y práctica" Barragán, Fernando. Ed. Paidós, Barcelona, 1991 - "Planeando tu vida. Programa de educación sexual y para la vida dirigido a adolescentes". Pick, Susan et. Al. Grupo Editorial Planeta. 1997. 7ª edición - "Educación afectivo-sexual". Fernández, Jesús. Proyecto Sur de Ediciones. Granada. España, 1996 - "Educación sexual en la escuela. Guía para el orientador de púberes y adolescentes". Hiriart, V. Editorial Paidós. México, 1999
La educación sexual: Elementos básicos y pautas para tratar la temática de manera objetiva y científica.	- ¿Qué temática dar en educación sexual?. Orientaciones generales y por ciclo.	- Reflexionar sobre nuestra visión valorativa y moralista de la sexualidad, aportando algunos elementos o pautas que faciliten las prácticas educativas de esta temática. - Conocer toda la temática de educación sexual y sus sub-temas para aplicarla según la edad de nuestro alumnado.	- En plenaria se elabora una lista extensa de temas a abordar en educación sexual desde kinder a noveno grado. Aportes y clasificación con la facilitadora. - Trabajo en parejas: entrega de tarjetas con sub-temas de educación sexual para ubicarlas en el apartado temático correspondiente, según las edades del alumnado. - Socialización y debate colectivo. - Exposición teórica: ¿Cómo afrontar la educación sexual desde una perspectiva desprejuiciada y no sexista? Aporte sobre las pautas metodológicas indispensables para tratar la sexualidad	(además de todos los anteriores) - "Programa de Educación afectivo-sexual" Gómez, J; Ibazeta, P y Pinedo, J.A. Carpeta de trabajo para educación secundaria Universidad del País Vasco, sin fecha.

Paso 2: Conformación del Equipo Promotor

En este apartado se aportan algunos esquemas sobre la Estructura Organizativa: Equipo de Coordinación Estratégica / Comité Estudiantil y Funcionamiento por Ciclos:

EQUIPO DE COORDINACION ESTRATEGICA E.B.E. - 2001

OBJETIVO

Crear y fortalecer el Equipo de Coordinación Estratégica como un ente dinamizador, con capacidad de propuesta y de seguimiento a la labor docente a nivel pedagógico y de cambio hacia la disminución del sexismo en la EBE.

COMPONENTES DEL EQUIPO

- 1 representante por ciclo: 1 de parvularia, 1 de 1er. ciclo, 1 de 2º ciclo y 1 de 3er. ciclo
- 1 representante de dirección (directora)
- 2 asesoras del Modelo

FUNCIONES ESTRATÉGICAS

- Será un equipo consultivo, propositivo, de consenso y de apoyo a la dirección.
- Fomentará un funcionamiento horizontal y democrático en las responsabilidades y toma de decisiones, siendo el puente entre la dirección y el resto de compañer@s.
- Monitoreará las limitantes, dificultades e inquietudes pedagógicas y académicas del quehacer escolar planteadas en los diferentes ciclos.
- Promoverá acciones tendientes a definir la propuesta de una escuela alternativa.
- Monitoreará la implementación y consolidación del modelo de educación no sexista.
- Delegará responsabilidades al resto de componentes del ciclo, con el propósito de lograr los objetivos planteados.
- Difundirá la experiencia del Modelo entre otros centros educativos de la comunidad, a nivel local y nacional, en los Medios de Comunicación, etc, e incluso a nivel regional cuando se precise.

PRINCIPALES FUNCIONES OPERATIVAS

- Cada miembr@ del equipo se coordinará de manera permanente con el resto de docentes de su ciclo. Llevará la agenda de las reuniones.
- Será responsable de intercambiar información, documentación, recoger por escrito las propuestas, ideas y/o respuestas surgidas de la discusión en el ciclo sobre temáticas o actividades propuestas en el Plan de trabajo anual.
- Contará con un tiempo libre (ver tiempos disponibles) mínimo para poder actualizar la información del ciclo al equipo y viceversa.
- Garantizará el cumplimiento de los acuerdos.

COMITÉ ESTUDIANTIL - EBE- 2001

OBJETIVO

Formar y fortalecer un Equipo con estudiantes de 6º a 9º grado para colaborar, coordinar, dinamizar y dar seguimiento a las diferentes actividades que se ejecuten durante todo el año escolar, haciendo de puente entre el profesorado y el resto de alumn@s para la consolidación del Modelo no sexista.

PRINCIPALES FUNCIONES

- Mantendrá una coordinación efectiva entre los diferentes miembros del Comité y el ECE
- Apoyará las actividades que se proponen dentro de la E.B.E y del Modelo de Educación no Sexista.
- Motivará a todo el estudiantado en las actividades que el ECE planifique y realice.
- Representará a la Escuela en actividades públicas.
- Organizará y coordinará actividades que fortalezcan el trabajo de la escuela y el modelo.
- Apoyará en la observación de las diferentes actividades, las conductas sexistas y los cambios que se manifiestan, especialmente en el lenguaje y el juego.
- Formará equipos de apoyo al interior del grado cuando fuere necesario.
- Cada miembr@ será responsable cuando se le asignen tareas dentro y fuera de la escuela.

¿PARA QUÉ SIRVEN LOS CICLOS?

- La propuesta de funcionamiento en equipos de trabajo por ciclos tiene como finalidad principal conseguir un espacio permanente donde el personal docente pueda reflexionar sobre su práctica educativa cotidiana, ubicando los vacíos y limitantes para mejorar la calidad educativa.
- Igualmente es donde se coordinan y preparan las diferentes actividades que se desarrollan, así como los diferentes materiales que se elaboran a lo largo del año escolar.
- El ciclo pretende ser un espacio donde se fomente el funcionamiento horizontal y democrático en las responsabilidades y toma de decisiones.
- Además es vital para la consolidación definitiva del modelo de educación no sexista, ya que ofrece un espacio para discutir en pequeño grupo tanto aspectos estratégicos como operativos del mismo.

OBJETIVOS

- Iniciar una nueva manera de coordinación, organización y toma de decisiones por parte de todo el personal docente, tendientes a mejorar la calidad educativa de la EBE, consolidando el modelo de educación no sexista para la consecución de una educación integral para todo el alumnado.
- Favorecer la revisión de temáticas y metodologías propias de la etapa escolar a la que atiende para mejorar pedagógicamente.

PRINCIPALES FUNCIONES

- Las reuniones del personal docente por ciclo serán semanales, en algunas se tratarán aspectos específicos del Modelo y en otras se tratarán también temas de interés pedagógico y escolar.
- En el ciclo cada una/uno es importante, tiene responsabilidad y debe opinar y aportar en las temáticas que se discutan.
- La coordinadora o coordinador de ciclo será la/el responsable del desarrollo de las reuniones y de moderar las discusiones. Llevará una agenda y tomará por escrito los acuerdos para socializarlos en el ECE
- Cada docente anotará en un cuaderno la agenda discutida y los acuerdos tomados.
- En las reuniones de ciclo no sólo se va a escuchar la información que el/la coordinador/a dé sobre los aspectos tratados en el E.C.E.; el ciclo es básicamente el espacio donde cada equipo propone, discute, valora, y evalúa el desarrollo de las diferentes actividades escolares y de la práctica docente. También se repartirán responsabilidades en los momentos coyunturales más complejos para distribuir la carga de trabajo entre tod@s (por ejemplo: Certamen, Semana de la Educación no sexista, Intramuros, etc)

Paso 3: Diagnóstico

En este apartado se incluye los diferentes instrumentos utilizados para desarrollar el diagnóstico en la EBE. Además se adjuntan otros que han sido utilizados en diferentes momentos para la detección del sexismo educativo.

A efectos de simplificar los cuadros y ahorrar espacio, se reproducen sólo las preguntas, sin el espacio necesario para contestarlas; en todo caso estos instrumentos son propuestas que deben adaptarse a cada realidad educativa de quién(es) desee(n) utilizarlos.

Para la elaboración de algunos de estos instrumentos se ha utilizado las siguientes fuentes bibliográficas:

- Bonal, Xavier (1997): *"Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención"*, Editorial Graó. Colección Biblioteca de Aula, nº 114. Barcelona.
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo (1992): *"Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo"*. Colección Cuadernos para la Coeducación, número 2. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bonal, Xavier y Tomé, Amparo (1997). *"Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado"*. Colección Cuadernos para la Coeducación, número 12. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Salas, Begoña y colaboradoras. *"Guía para la elaboración del modelo coeducativo de centro"*. Edición de Emakunde/ Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria, 1997. Tomo I
- Salas, Begoña y colaboradoras. *"Instrumentos para la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular de Centro"*. Edición de Emakunde/ Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria, 1997. Tomo II

ÁMBITO PEDAGÓGICO: OBSERVACIÓN DE MATERIALES ESCRITOS¹

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LIBROS DE TEXTO, CUADERNOS DEL ALUMNADO, PRUEBAS ESCRITAS, CARTELES, MURALES, ETC.

Fecha de revisión: _____ Materia del documento a revisar: _____
Grado(s) al que pertenece el documento: _____ ¿Quién revisa? _____

Tipo de material	Temática principal que muestra	Elaborado por:					
		Docentes		Alumnado		Editado	
		M	H	M	H	M	H
Libros de textos							
Cuadernos alumnado							
Pruebas escritas							
Carteles, murales, afiches							

LENGUAJE ESCRITO

Masculino genérico			Femenino genérico			Doble género			Genérico neutro/colectivo		
Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca

- a) qué género se sitúa más veces en primer lugar: _____
b) cuál se abrevia más a menudo: _____
c) cuál se omite con más frecuencia: _____

Adjetivos calificativos por sexo y expresiones sexistas:

Adjetivos calificativos		Expresiones sexistas	
femenino	masculino	femenino	masculino

Clasificar las actividades y/o roles de l@s protagonistas:

personajes femeninos				personajes masculinos			
Actividades		Ámbito		Actividades		Ámbito	
Tradicionales	No Tradicionales	público	privado	Tradicionales	No Tradicionales	público	privado

IMÁGENES

PRESENCIA DE CADA GÉNERO		PROTAGONISMO DE CADA GÉNERO:			
		M= masculino	F= femenino	A= ambos	
Nº mujeres niñas	Nº hombres niños	Cuando aparece una figura sola	Cuando está acompañada	Quién está más activ@	Quién está más pasiv@

.- IDENTIFICAR SI DENOTA ENFOQUE ANDROCÉNTRICO:

.- OBSERVACIONES GENERALES

¹ Se pueden utilizar otros esquemas o fichas de observación mas sencillos para detectar el sexismo en el lenguaje escrito y las imágenes. Para ello, consultar el apartado "Aportes gráficos" del Eje 3 del libro "¿Yo sexista?".

ÁMBITO ADMINISTRATIVO: OBSERVACIÓN DE REGLAMENTOS INTERNOS

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA REGLAMENTOS INTERNOS Y PROSPECTOS PROMOCIONALES

Fecha: _____ ¿Quién observa?: _____

R. Interno: _____ Prospecto: _____

LENGUAJE ESCRITO

Masculino genérico			Femenino genérico			Doble género			Genérico neutro/colectivo		
Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca

a) qué género se sitúa más veces en primer lugar: _____

b) cuál se abrevia más a menudo: _____

c) cuál se omite con más frecuencia: _____

Adjetivos calificativos por sexo y expresiones sexistas:

Adjetivos calificativos		Expresiones sexistas	
femenino	masculino	femenino	masculino

IMÁGENES

PRESENCIA DE CADA GÉNERO		PROTAGONISMO DE CADA GÉNERO:			
		M= masculino	F= femenino	A= ambos	
Nº mujeres niñas	Nº hombres niños	Cuando aparece una figura sola	Cuando está acompañada	Quién está más activ@	Quién está más pasiv@

Clasificar las actividades y /o roles de l@s protagonistas de las fotografías:

personajes femeninos			personajes masculinos		
Actividades		Imág. estereotip.	Actividades		Imág. estereotip.
Tradicionales	No Tradicionales		Tradicionales	No Tradicionales	

CONTENIDOS

Normas / Orientaciones explícitas dirigidas a			Normas/Orientaciones implícitas dirigidas a:		
Femen.	Masc.	Tema/aspecto al que aluden	Femen.	Masc.	Tema/aspecto al que aluden

- UNIFORMES ¿DENOTA ESTEREOTIPOS?: _____

- IDENTIFICAR SI DENOTA ENFOQUE ANDROCÉNTRICO: _____

- OBSERVACIONES GENERALES: _____

ÁMBITO COMUNITARIO: OBSERVACIÓN DE CELEBRACIONES Y EVENTOS ESCOLARES

Guía de observación para actividades lúdico-recreativas de la escuela:

1.- Datos Generales:

- Nombre de la actividad: _____
- Fecha: _____ Horario: _____
- Grado(s) participante(s): _____
- Ciclo(s) participante(s):
 - N° alumnas: _____ N° alumnos: _____ TOTAL: _____
 - N° profesoras: _____ N° profesores: _____ TOTAL: _____
- Personal auxiliar, cargos directivos:
 - N° mujeres: _____ N° hombres: _____ TOTAL: _____
 - N° madres: _____ N° padres: _____ TOTAL: _____
- Relación de la actividad con los ejes transversales:

2.- Persona(s) encargada(s) de la actividad / Comisiones de trabajo: (nombres y tarea/responsabilidad asignadas a cada quien):

3.- Breve resumen de la agenda o partes de la actividad:

4.- Nivel de Protagonismo:

- N° hombres/niños protagonistas: _____ - N° mujeres/niñas protagonistas: _____

Porcentaje por sexos: _____

Valoración cualitativa: _____

5.- Observación de roles, funciones, actividades, etc., estereotipadas:

6.- Observación de actitudes, mensajes, comportamientos, etc, estereotipados:

7.- Conclusiones/valoraciones:

ÁMBITO COMUNITARIO: OBSERVACION DEL RECREO (JUEGOS, ESPACIOS, ACTIVIDADES, ETC.)

Aspectos generales:

Para la observación de este ámbito, hay elaboradas diferentes propuestas de fichas/pautas que pueden ser instrumentos especialmente útiles para visualizar la desigualdad sexual en el patio de recreo o de juegos. En general son fichas de fácil uso y permiten que el profesorado pueda realizar un diagnóstico del sexismo en el patio de la escuela.

- **Observación general: FICHA 1**

Esta ficha es de preguntas generales que cada docente debe contestar después de una observación general de todo el espacio del recreo.

- **Observación de cada grado por su docente respectivo: FICHA 2**

La utilización de ésta permite conocer la dinámica de juego e interacción en un grupo-grado concreto. Es importante que la / el docente se centre exclusivamente en un solo grupo. Esto tiene 2 ventajas:

- por un lado, un grado es el máximo número de niños y niñas observable durante el tiempo de recreo (un número mayor no permite recoger la información de forma sistemática)
- por otro lado, la observación de un solo grado permite conocer la relación existente entre la dinámica del salón de clases y la de la interacción en el tiempo no lectivo. Pueden observarse así las relaciones de poder, de sumisión, de solidaridad, de afectividad o agresividad que se producen entre el alumnado cuando desaparece la regulación directa docente. Se puede observar también estudiantes que prefieren relacionarse con otr@s de diferentes grados y/o edades...

- **Observación general: FICHA 3**

Permite obtener información acerca de la distribución espacial del patio en general. El hecho de rellenar un croquis del patio donde se ubiquen los principales grupos de estudiantes, nos ayudará a reproducir la estructura del espacio, distinguiendo entre zona central: la más importante/más grande; y zona(s) periférica(s): menos espacio/con más obstáculos. Además visualizaremos la distribución aproximada de niñas y niños en el espacio y el tipo de juegos desarrollados por el alumnado en las diferentes zonas.

- **Alumnado de 4º a 9º grado: FICHA 4**

Está orientada para que la rellene el alumnado bajo nuestra supervisión, es decir que se rellene individualmente con una explicación previa guiada por cada docente. Ésta nos complementa la información objetiva recogida en las fichas anteriores, a partir de las opiniones del alumnado sobre el juego: básicamente esta ficha nos permite identificar la interiorización de la relación entre género y juego.

La primera pregunta del cuestionario es especialmente relevante porque indica las fronteras de género respecto al juego en la conciencia de los y las niñas.

Para parvularia y 1er ciclo, la asesora, en coordinación con las maestras, realizará preguntas orales a diferentes estudiantes por grado para tener un muestreo apreciable.

Total de grupos de niños jugando: _____

Nº de niños que dialogan con niños: _____

Nº de niñas que dialogan con niñas: _____

Nº de niños-niñas dialogando entre sí: _____

FICHA 1) PREGUNTAS GENERALES PARA CADA DOCENTE

Cada docente contestará esta ficha después de haber una observación inicial del recreo. Sería ideal que se contestara de manera breve, clara y con elementos valorativos.

- 1- ¿Algunos niños o niñas prefieren permanecer en el salón de clases durante los recreos?
- 2- Viendo la distribución de niños y niñas en el patio, ¿cree que la proporción del espacio utilizado por cada sexo refleja la composición real del alumnado?
- 3- ¿Se puede detectar una tendencia a formar grupos de niñas y grupos de niños estables y que juegan por separado?
- 4- ¿Intervienen los niños en los juegos de las niñas y viceversa? ¿Con qué actitudes (de colaboración, de participación o de hostigamiento)?
- 5- ¿Quién organiza y dirige los grupos de juegos?
- 6- ¿Prevalecen los juegos "masculinos" (fútbol, juegos de luchas y perseguirse...), aunque en la composición del alumnado la proporción de niñas y niños sea equivalente?
- 7- ¿Tienden las niñas a adoptar actitudes pasivas de meras observadoras respecto de lo que ocurre en el patio de juegos? Y a la par ¿Tienden los niños a adoptar actitudes prepotentes o invasoras del territorio?
- 8- ¿Quiénes realizan más actividades/juegos que impliquen una actividad motriz de los músculos grandes (juegos que suponen más esfuerzo y movimiento físico)? ¿Y quiénes realizan juegos que requieren la habilidad de los músculos pequeños (juegos más sedentarios)?

OBSERVACIONES GENERALES:

Conclusiones/valoraciones:

FICHA 2) OBSERVACIONES DEL ALUMNADO DE CADA GRADO EN EL PATIO DE RECREO

- Observación realizada por: _____
- Grado observado: _____ N° de niños: _____ N° de niñas: _____ Total: _____
- Fecha 1° Observación: _____ Tiempo total observado: _____
- Fecha 2° Observación: _____ Tiempo total observado: _____

ESCENARIO:

1. N° de niños del grado en el recreo: _____ N° de niñas del grado en el recreo: _____
2. N° de niños del grado en el aula: _____ N° de niñas del grado en el aula: _____
(alumn@s que permanecen voluntariamente en el aula o entran y salen constantemente)
3. N° de profesores en vigilancia: _____ N° de profesoras en vigilancia: _____

ACTIVIDADES:

4. N° de niñas que hacen deporte: _____ N° de niños que hacen deporte: _____
5. N° de juegos "femeninos": _____ N° de juegos "masculinos": _____ N° de juegos "neutros": _____

ACTITUDES:

6. N° de niños en juegos activos: _____ N° de niñas en juegos activos: _____
7. N° de niños en juegos pasivos: _____ N° de niñas en juegos pasivos: _____
8. N° de niños en actitud pasiva: _____ N° de niñas en actitud pasiva: _____
9. N° de niños solos: _____ N° de niñas solas: _____

INTERACCION ENTRE LOS SEXOS

10. Total de grupos con sólo niñas jugando: _____ Total de grupos con sólo niños jugando: _____
Total de grupos mixtos jugando: _____
11. N° de niños que dialogan con niños: _____ N° de niñas que dialogan con niñas: _____
N° de niños-niñas dialogando entre sí: _____

- Fecha y hora de la observación: _____
- Total de tiempo observado: _____
- Observación realizada por: _____

PARTE A) CROQUIS DE LOS ESPACIOS PRINCIPALES DEL RECREO

ESCENARIO:

N.º de niños del grupo en el patio: _____

N.º de niños del grupo en el aula: _____

N.º de niños que permanecen voluntariamente en el aula o entran y salen constantemente: _____

N.º de profesores que permanecen en el patio: _____

N.º de profesores que permanecen en el aula: _____

ACTIVIDADES:

N.º de niños que hacen deporte: _____

N.º de juegos "masculinos": _____

N.º de juegos "femeninos": _____

N.º de juegos "neutros": _____

ACTITUDES:

N.º de niños en actitud pasiva: _____

N.º de niños en actitud activa: _____

N.º de niños en actitud pasiva: _____

N.º de niños en actitud activa: _____

INTERACCION ENTRE LOS SEXOS:

N.º de niños que dialogan con niñas: _____

N.º de niñas que dialogan con niños: _____

Total de grupos con solo niños jugando: _____

Total de grupos mixtos jugando: _____

Cada docente dibujará los grupos de estudiantes en el lugar donde se encuentran jugando.

SIMBOLOS:

Para dibujar alumnas:



Para dibujar alumnos:



PARTE B) Rellenar la tabla a partir de la observación directa de todo el patio :

- Observación realizada por: _____ Fecha Observación: _____
- Horario del recreo: _____ Total de tiempo observado: _____
- N° de profesoras en vigilancia: _____ N° de profesores en vigilancia: _____

1.- N° de niños que ocupan la zona central del patio (más grande): _____

N° de niñas que ocupan la zona central del patio (más grande): _____

2.- N° de niños que ocupan las zonas periféricas (con más obstáculos): _____

N° de niñas que ocupan las zonas periféricas (con más obstáculos): _____

3.- N° total de juegos en el centro del patio: _____

N° total de juegos en las zonas periféricas: _____

4.- N° de juegos típicamente "masculinos" jugados por niños: _____

N° de juegos típicamente "masculinos" jugados por niñas: _____

Total: _____

Enumerarlos: _____

5.- N° de juegos típicamente "femeninos" jugados por niños: _____

N° de juegos típicamente "femeninos" jugados por niñas: _____

Total: _____

Enumerarlos: _____

6.- N° de juegos "neutros" jugados por niños: _____

N° de juegos "neutros" jugados por niñas: _____

Total: _____

Enumerarlos: _____

FICHA 4) ENCUESTA AL ALUMNADO: ¿DE QUÉ JUEGO EN EL RECREO? (de 4º a 9º grado)

• GRADO: _____ EDAD: _____ FECHA: _____

• Marca con una X, la casilla correspondiente: NIÑA ☐ NIÑO ☐

1.- ¿De qué juegas en el patio? Anota todos los juegos que juegas:

2.- ¿Qué juguetes son tus preferidos?:

3.- Marca con una X con quien juegas más en el patio (Marcar sólo 1 casilla):

➤ Casi siempre juego sólo con niños: ☐

➤ Casi siempre juego sólo con niñas: ☐

➤ Casi siempre juego con niños y niñas: ☐

➤ Casi siempre juego yo sola o yo solo: ☐

4.- Marca con una X con quien juegas menos en el patio (Marcar sólo 1 casilla):

➤ A veces juego sólo con niños: ☐

➤ A veces juego sólo con niñas: ☐

➤ A veces juego con niños y niñas: ☐

➤ A veces juego sola o sólo: ☐

5.- ¿En qué parte del espacio de recreo pasas más rato?

6.- ¿Qué juegos no te gustaría jugar?

SÍMBOLOS

Para dibujar alumnos:



Para dibujar alumnas:



GUÍA DE OBSERVACION SOBRE LA INTERACCION ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO EN EL RECREO

(FICHA ANEXA PARA LA PERSONA ASESORA O PERSONAL DEL EQUIPO PROMOTOR)

Fecha: _____ * Horario: _____ * Minutos observados: _____

* Observación n°: _____ * Realizada por: _____

* N° total de profesorado en el patio: _____ Mujeres: _____ Hombres: _____

* N° de profesoras en vigilancia: _____ * N° de profesores en vigilancia: _____

* Actividades que realizan las profesoras: _____

* Actividades que realizan los profesores: _____

Intervención alumnado hacia el profesorado:

* N° de alumnos que acuden a las profesoras: _____ ¿Para qué? _____

* N° de alumnos que acuden a los profesores: _____ ¿Para qué? _____

* N° de alumnas que acuden a las profesoras: _____ ¿Para qué? _____

* N° de alumnas que acuden a los profesores: _____ ¿Para qué? _____

Intervención profesorado hacia el alumnado:

* N° de veces que las profesoras intervienen con las alumnas: _____ ¿Para qué? _____

* N° de veces que las profesoras intervienen con los alumnos: _____ ¿Para qué? _____

* N° de veces que los profesores intervienen con las alumnas: _____ ¿Para qué? _____

* N° de veces que los profesores intervienen con los alumnos: _____ ¿Para qué? _____

× Observaciones: (ubicando sobre todo el tratamiento de las agresiones/violencia)

AMBITO COMUNITARIO: OBSERVACION DE LA INTERACCION EN EL AULA

GUÍA 1) OBSERVACIÓN EN EL AULA - USO DEL LENGUAJE ORAL

FECHA: _____ TIEMPO DE OBSERV.: de _____ a _____ Total minutos observ.: _____

Grado observ.: _____ Docente que está impartiendo clase: _____ mujer _____ hombre

N° alumnas: _____ N° alumnos: _____ Total alumnado: _____

DOCENTES

1. TRATAMIENTO ALUMNADO: ¿Cómo llama el/la docente a su alumnado cuando se dirige a él?:

a) individual	ALUMNAS							
	señorita	joven	niña	Por nombre de pila	Por apellido	Con diminutivo	Otro: ¿cuál?	
	ALUMNOS							
	caballero	joven	niño	Por nombre de pila	Por apellido	Con diminutivo	Otro: ¿cuál?	
b) en colectivo, a toda la clase en general	niños/niñas		jóvenes/ señoritas		caballeros/ señoritas		ustedes	Otro: ¿cuál?

2. Lenguaje que se utiliza	N° de veces:				
	masculino genérico	femenino genérico	doble género	neutro/colectivo	Otro:

3. Intercambios orales con alumnado	alumnas	alumnos
N° veces que se dirige o pregunta directamente a		
N° veces que contesta directamente a		

4. Expresiones sexistas: anotar cuáles	N° de veces	
	alumnas	alumnos
- dichas por la docente:		
- dichas por el docente:		

5. Observaciones:

ALUMNADO:

I. Trata- miento al profe- sorado	ALUMNAS							
	Sr.	Sra.	Srta.	Profesor	Profesora	Por nombre de pila	Por apellido	Otro: ¿cuál?
	ALUMNOS							
	Sr.	Sra.	Srta.	Profesor	Profesora	Por nombre de pila	Por apellido	Otro: ¿cuál?

2. Lenguaje que se utiliza	Nº de veces:				
	masculino genérico	femenino genérico	doble género	neutro/colectivo	Otro:

3. Intercambios orales con profesorado	alumnas	alumnos
Nº veces que se dirigen o preguntan directamente al docente / la docente		
Nº veces que contestan a preguntas colectivas del docente/ de la docente		

4. Expresiones sexistas dichas por el alumnado: anotar cuáles	Nº de veces	
	alumnas	alumnos
- dichas por la alumna:		
- dichas por el alumno:		

GUÍA 2) OBSERVACIÓN AULA – ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DIFERENCIADOS POR SEXO

FECHA: _____ TIEMPO DE OBSERV.: de _____ a _____ Total minutos observ.: _____

Grado observ.: _____ Docente que está impartiendo clase: _____ mujer _____ hombre

N° alumnas: _____ N° alumnos: _____ Total alumnado: _____

1. DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO EN EL AULA:

a) ¿Cómo está distribuido el alumnado?:	En pupitres individuales	En mesas de trabajo	Otro: ¿cuál?

b) ¿cómo está sentado el alumnado	Intercalado/ mezclado	Adelante: 1. y 2ª fila	en el medio	atrás	a los lados
		N° ellas N° ellos	N° ellas N° ellos	N° ellas N° ellos	N° ellas N° ellos

c) trabajos en grupo (si se dan) anotar n° de grupos de cada apartado	Sólo alumnas	Sólo alumnos	Mixto	Otro: ¿cuál?

d) ¿Dónde se sitúa el profesorado	Parada/ o	Sentada/o en el escritorio	Otra posición: ¿cuál?
	Al frente En una esquina	Al frente En una esquina	

VALORACIONES AL FINAL DE LA OBSERVACION DIRECTA:

2. ATENCIÓN PRESTADA POR EL/LA DOCENTE AL ALUMNADO	Frecuencia : n° de veces	¿Qué expresiones dicen?
	A alumnas A alumnos	Anotar ejemplos:
- Amonestaciones, castigos...		
- Alabanzas, felicitaciones, premios...		
- Dar consejos, recomendaciones		

3. TIPO DE TRATAMIENTO QUE EL PROFESORADO DA AL SEXO MINORITARIO EN EL AULA:²

	A ellas	A ellos	Observaciones
N° de veces que se dirige explícitamente			
Actitud potenciadora (de apoyo positivo)			
Actitud indiferente (ignorando a la minoría)			
Actitud protectora, paternalista			
Actitud discriminadora			
Otras actitudes:			

² Nota: Los numerales 3 y 4 son para el caso de Instituciones de Educación Media Técnica con especialidades donde existe alumnado minoritario, por ejemplo: en bachillerato de salud, existe mayoría de alumnas y en bachillerato industrial, mayoría de alumnos. En esos casos es muy importante ubicar el tratamiento que recibe el alumnado minoritario.

4. PRÁCTICAS (TALLERES, LABORATORIO, ETC): ¿Cómo se desenvuelve el alumnado de sexo minoritario?:

	Marcar la opción más frecuente en cada apartado	Observaciones
Actitud:	☐ se hacen notar, se nota su presencia ☐ pasan inadvertidas/os ☐ otra: _____	
Acceso a materiales:	☐ se mueven a buscar herramientas, materiales ☐ se quedan a la espera de que se lo den ☐ otra: _____	
Participación:	☐ activa, se involucra en la tarea práctica ☐ pasiva, se queda observando ☐ otra: _____	
Reacción del resto de alumnado:	☐ las/los tienen en cuenta, las/los apoyan ☐ las/los ignoran ☐ las/los molestan, hostigan, ☐ otra: _____	

5. MODELOS "FEMENINOS Y MASCULINOS" QUE PROYECTA EL PERSONAL DOCENTE.

Profesoras (desglosar características principales)			Profesor (desglosar características principales)		
Tradicional/estereotipado	No estereotip.	Otro:	Tradicional/estereotipado	No estereotip.	Otro:

6. ACTITUDES / COMPORTAMIENTOS ALUMNADO:

	Nº de veces		Observaciones
	alumnas	alumnos	
- Sexo que más se mueve y molesta la marcha de la clase			
- Sexo que más interrumpe la marcha de la clase			
- Sexo que muestra más competitividad y agresividad en sus expresiones y acciones			
- Sexo que interviene más veces de manera espontánea			
- Sexo que muestra más atención y concentración en las explicaciones y tareas durante el desarrollo de la clase			
- Sexo que da más muestras de irrespeto a los/las demás			
- Sexo que recibe más muestras de irrespeto de los/las demás			

7. OBSERVACIONES GENERALES:

Paso 4: Implementación de acciones de cambio

Ámbito Comunitario: Celebraciones y eventos con enfoque de género

¿Cómo realizar unos juegos recreativos o Intramuros creativos, novedosos y con enfoque de género?

Desde que inició el proceso de implementación del Modelo No Sexista en la EBE se ha venido analizando y modificando de manera sistemática el enfoque de género en todas las celebraciones, eventos y actividades recreativas y lúdicas. A continuación se describe brevemente los cambios realizados en los Juegos Intramuros, reproduciendo la propuesta planteada para este año (2002).

- En 1999 se planteó eliminar las cachiporristas. Por tanto todo el alumnado desfiló con el uniforme de deporte y llevando porras de todos los colores. Fue una iniciativa que impactó enormemente en el alumnado, pues por primera vez, habían "porras" y "porros" desfilando. En la actualidad no existen cachiporristas, ni reinas, ni madrinas en ninguna de las celebraciones escolares.
- En el año 2000 se planteó fútbol masculino y fútbol femenino, con premios para ambos grupos.
- Para el 2001 se realizó un campeonato de fútbol entre equipos masculinos, femeninos y mixtos, siendo precisamente un equipo mixto el ganador del primer lugar.
- Este año, el planteamiento de los Juegos Intramuros ha variado considerablemente; aunque ha sido "inevitable" que hubiera torneo de fútbol con equipos mixtos, se valoró la necesidad de incorporar nuevos juegos que fomentara el trabajo en equipo y la equidad de género. Así se propuso realizar otras actividades tales como un "JUEGO DE PRUEBAS" y "LA BÚSQUEDA DEL TESORO".

JUEGOS INTRAMUROS - EBE 2002-

I.- JUEGO DE PRUEBAS:

El objetivo del juego es común a los tres ciclos, aunque, se recomienda variar un poco las pruebas para adaptarlas al desarrollo físico.

Objetivos del juego:

- 1.- Fomentar el trabajo en equipo.
- 2.- Mostrar el desarrollo físico, psicomotor y de coordinación de los/as participantes.
- 3.- Demostrar que alumnos y alumnas pueden hacer los mismos juegos.

El juego consiste en:

- 1) Organizar tres equipos mixtos de alumnos y alumnas: 3 alumnos y 3 alumnas en cada grupo.
- 2) Los tres grupos deberán ir superándolas pruebas planteadas, las cuales requerirán de la cooperación del equipo para ser superadas.
- 3) Gana el equipo que primero supere todas las pruebas (llegando al final del recorrido), puesto que demuestran de esta forma que han tenido más coordinación y trabajo en equipo.

Organización:

Se realizarán 7 pruebas para cada ciclo, fundamentalmente las mismas pruebas pero con algunas variaciones. Dichas pruebas serán tomadas de juegos tradicionales de niños y niñas como el saltacuerda, el salta - burro, las chibolas, la peregrina, etc. Se espera que al ser equipos mixtos, tanto los niños como las niñas participen en estas pruebas y puedan demostrar sus habilidades.

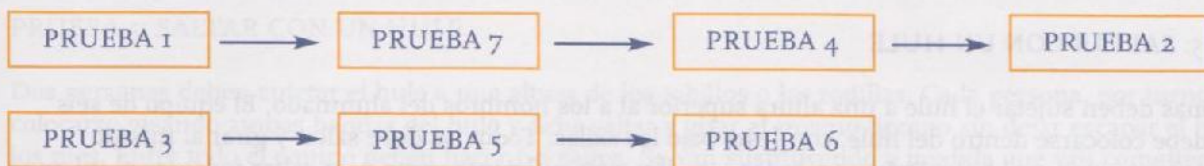
En cada ciclo se definirán tres equipos, cada uno de los cuales partirá de una prueba diferente, pero deberá completar las 7.

Quien logre completar las 7 pruebas en el menos tiempo será el equipo ganador.

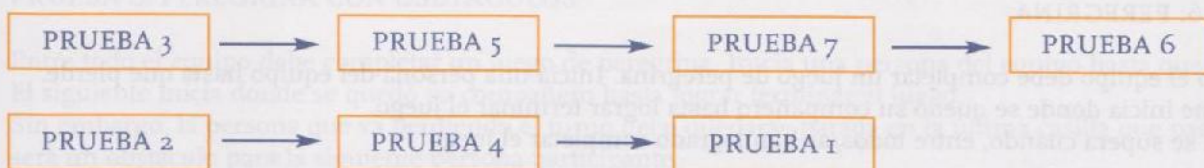
En cada prueba se deberá posicionar un o dos docentes o alumnos/as del comité para control y apoyo en la prueba.

Cada equipo tendrá un recorrido diferente, por ejemplo:

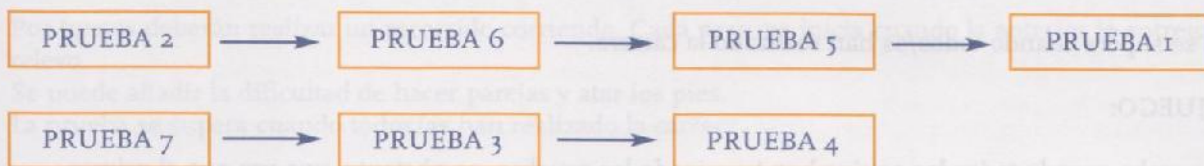
EQUIPO ROJO:



EQUIPO AZUL:



EQUIPO AMARILLO:



PRUEBAS PARA PRIMER CICLO:

PRUEBA 1: SALTA – CUERDA

Dos personas mueven la cuerda y entre todos/as los/as participantes de cada equipo deben sumar 60 saltos. Por turnos, cada uno/a inicia los saltos, los cuales se van contando, cuando comete un error, la persona que sigue, inicia y la cuenta de saltos continúa.

La prueba se supera cuando entre todos/as hacen 60 saltos.

PRUEBA 2: CORCHOLATAS:

Cada participante debe contar con una corcholata. La cual debe trasladar del inicio a la meta de un recorrido sencillo, sin salirse de la calle marcada. Deben llegar a la meta todos/as a la vez.

La prueba se supera cuando todos/as llegan al final de la meta, al mismo tiempo. No se trata de ver quien llega primero sino de llegar todos/as al mismo tiempo.

PRUEBA 3: SALTO DEL POTRO

El equipo debe hacer un recorrido saltando uno/as por encima de otros/as. Se inicia con un alumno/a que debe saltar por encima de todos/as los que están agachados y con la cabeza cubierta. Cuando llega la final de la fila, se ubica en esa misma forma y es el siguiente quien salta por encima de todos/as. De esta manera se va completando un corto recorrido.

La prueba se supera cuando se llega entre todos/as al final del recorrido marcado.

PRUEBA 4: CHIBOLAS

Cada participante debe tener una chibola y, además, deben haber seis chibolas dentro de un círculo. La prueba consiste en sacar las chibolas del círculo con la que cada uno/a posee. Si alguna de nuestras chibolas se queda dentro, otro/a de los/as compañeros deberá sacarla para que podamos seguir jugando. La prueba se supera cuando las seis chibolas que inicialmente estaban dentro del círculo, están fuera.

PRUEBA 5: SALTAR CON UN HULE

Dos personas deben sujetar el hule a una altura superior al a los hombros del alumnado. El equipo de seis personas debe colocarse dentro del hule, con este bajo las axilas. Todos/as debe saltar y girar al mismo tiempo sin dejar escapar el hule. Deben tener la coordinación suficiente como para saltar todos/as al mismo tiempo y no dejarlo escapar. En caso de que esto ocurra deben iniciar la cuenta de saltos. La prueba se supera cuando hacen 10 saltos sin dejar escapar el hule.

PRUEBA 6: PEREGRINA

Entre todo el equipo debe completar un juego de peregrina. Inicia una persona del equipo hasta que pierde. El siguiente inicia donde se quedó su compañero hasta lograr terminar el juego. La prueba se supera cuando, entre todos/as han logrado completar el juego.

PRUEBA 7: CARRERA DE RELEVOS

Por turnos deberán realizar un recorrido corriendo. Cada persona inicia cuando la anterior le entrega el relevo.

La prueba se supera cuando todos/as han realizado la carrera.

FIN DEL JUEGO:

El juego se acaba cuando todos los equipo han terminado las pruebas, no obstante, una vez que el primer equipo haya terminado ese se considerará el equipo que mejor coordinación ha tenido.

PRUEBAS PARA SEGUNDO CICLO:**PRUEBA 1: SALTA – CUERDA**

Dos personas mueven la cuerda y todos/as los/as participantes de cada equipo deben saltar la cuerda al mismo tiempo por lo menos 10 veces.

La prueba se supera cuando todos/as hacen los 10 saltos seguidos.

PRUEBA 2: CORCHOLATAS:

Cada participante debe contar con una corcholata. La cual debe trasladar del inicio a la meta de un recorrido con curvas u obstáculos, sin salirse de la calle marcada. Deben llegar a la meta todos/as a la vez.

La prueba se supera cuando todos/as llegan al final de la meta, al mismo tiempo. No se trata de ver quien llega primero sino de llegar todos/as al mismo tiempo.

PRUEBA 3: SALTO DEL POTRO

El equipo debe hacer un recorrido saltando uno/as por encima de otros/as. Se inicia con un alumno/a que debe saltar por encima de todos/as los que están agachados y con la cabeza cubierta. Cuando llega la final de la fila, se ubica en esa misma forma y es el siguiente quien salta por encima de todos/as. De esta manera se va completando un corto recorrido.

La prueba se supera cuando se llega entre todos/as al final del recorrido marcado.

PRUEBA 4: CHIBOLAS

Cada participante debe tener una chibola y, además, deben haber seis chibolas dentro de un círculo. La prueba consiste en sacar las chibolas del círculo con la que cada uno/a posee. Si alguna de nuestras chibolas se queda dentro, otro/a de los/as compañeros deberá sacarla para que podamos seguir jugando. La prueba se supera cuando las seis chibolas que inicialmente estaban dentro del círculo, están fuera.

PRUEBA 5: SALTAR CON UN HULE

Dos personas deben sujetar el hule a una altura de los tobillos o las rodillas. Cada persona, por turnos, debe colocarse pisando ambas bandas del hule y debe saltar y girar al mismo tiempo sin dejar escapar el hule entre los pies. Entre todo el equipo deben hacer 60 saltos. Se van sustituyendo a medida que van cometiendo algún error.

La prueba se supera cuando hacen 60 saltos, entre todos, sin dejar escapar el hule.

PRUEBA 6: PEREGRINA CON OSBTÁCULOS

Entre todo el equipo debe completar un juego de peregrina. Inicia una persona del equipo hasta que pierde.

El siguiente inicia donde se quedó su compañero hasta lograr terminar el juego.

Sin embargo, la persona que va perdiendo el turno debe quedarse parada en la última casilla que pasó, lo cual será un obstáculo para la siguiente persona participante.

La prueba se supera cuando, entre todos/as han logrado completar el juego

PRUEBA 7: CARRERA DE RELEVOS

Por turnos deberán realizar un recorrido corriendo. Cada persona inicia cuando la anterior le entrega el relevo.

Se puede añadir la dificultad de hacer parejas y atar los pies.

La prueba se supera cuando todos/as han realizado la carrera.

FIN DEL JUEGO:

El juego se acaba cuando todos los equipo han terminado las pruebas, no obstante, una vez que el primer equipo haya terminado ese se considerará el equipo que mejor coordinación ha tenido

PRUEBAS PARA TERCER CICLO:

PRUEBA 1: SALTA – CUERDA

Dos personas mueven la cuerda y todos/as los/as participantes de cada equipo deben entrar con la cuerda en movimiento uno a uno, saltar la cuerda al mismo tiempo por lo menos 5 veces después salir por turnos, también con la cuerda en movimiento.

La prueba se supera cuando todos/as logran entrar y salir de la cuerda en movimiento.

PRUEBA 2: CORCHOLATAS:

Cada participante debe contar con una corcholata. La cual debe trasladar del inicio a la meta de un recorrido con curvas u obstáculos, sin salirse de la calle marcada. Deben llegar a la meta todos/as a la vez.

La prueba se supera cuando todos/as llegan al final de la meta, al mismo tiempo. No se trata de ver quien llega primero sino de llegar todos/as al mismo tiempo.

PRUEBA 3: SALTO DEL POTRO

El equipo debe hacer un recorrido saltando uno/as por encima de otros/as. Se inicia con un alumno/a que debe saltar por encima de todos/as los que están agachados y con la cabeza cubierta. Cuando llega la final de

la fila, se ubica en esa misma forma y es el siguiente quien salta por encima de todos/as. De esta manera se va completando un corto recorrido.

La prueba se supera cuando se llega entre todos/as al final del recorrido marcado.

PRUEBA 4: CHIBOLAS

Cada participante debe tener una chibola y, además, deben haber seis chibolas dentro de un círculo.

La prueba consiste en sacar las chibolas del círculo con la que cada uno/a posee. Si alguna de nuestras chibolas se queda dentro, otro/a de los/as compañeros deberá sacarla para que podamos seguir jugando.

La prueba se supera cuando las seis chibolas que inicialmente estaban dentro del círculo, están fuera.

PRUEBA 5: SALTAR CON UN HULE

Dos personas deben sujetar el hule a una altura de las rodillas. Por turnos, todos/as deben pasar la cuerda por encima, posteriormente, se va aumentando la altura del hule hasta llegar por encima de la cabeza. Cada vez todo/as deben pasar el hule por encima. Si alguno no puede, entre todos/as deben ayudarlo.

La prueba se supera cuando todos/as pasan la última altura.

PRUEBA 6: PEREGRINA CON OSBTÁCULOS

Entre todo el equipo debe completar un juego de peregrina. Inicia una persona del equipo hasta que pierde.

El siguiente inicia donde se quedó su compañero hasta lograr terminar el juego.

Sin embargo, la persona que va perdiendo el turno debe quedarse parada en la última casilla que pasó, lo cual será un obstáculo para la siguiente persona participante.

La prueba se supera cuando, entre todos/as han logrado completar el juego

PRUEBA 7: CARRERA DE RELEVOS

Por turnos deberán realizar un recorrido corriendo. Cada persona inicia cuando la anterior le entrega el relevo.

Se puede añadir la dificultad de hacer parejas y atar los pies.

La prueba se supera cuando todos/as han realizado la carrera.

FIN DEL JUEGO:

El juego se acaba cuando todos los equipo han terminado las pruebas, no obstante, una vez que el primer equipo haya terminado ese se considerará el equipo que mejor coordinación ha tenido.

Ámbito Pedagógico: Planificación de contenidos curriculares con enfoque de género

En este apartado se incluyen algunas de las actividades realizadas en los grados de Tercero, Sexto, Séptimo y Noveno, en las materias de matemáticas, lenguaje, estudios sociales y ciencia, salud y medio ambiente, planificadas con enfoque de género, desde una perspectiva no androcéntrica ni sexista. Todas estas actividades se han planificado de acuerdo a los objetivos programáticos normados por el Ministerio de Educación para cada materia y grado escolar.

Grado: tercero

Materia: ciencia, salud y medio ambiente

Unidad 1: Cuidemos nuestro cuerpo

Objetivo No. 1.3

Practica medidas de protección para mantener el buen funcionamiento del sistema locomotor.

Sugerencia de Actividades:

- 1) Presentar el dibujo de un esqueleto humano y preguntar al alumnado si es el esqueleto de un niño o de una niña. Según la respuesta, reflexionar acerca de que tanto hombres como mujeres tenemos la misma estructura ósea y por lo tanto, podemos hacer los mismos movimientos.
- 2) Pedir al alumnado que escriba en tarjetas qué cosas podemos hacer para fortalecer los músculos. Se esperan respuestas como: saltar, correr, bailar, etc. Hacer un cuadro en la pizarra con el símbolo masculino y femenino y pedir que peguen las tarjetas según si es una actividad para un niño o para una niña. Pedir posteriormente si niños y niñas hacemos todas esas cosas, por ejemplo, ¿niños y niñas corren? ¿Niños y niñas saltan? ¿niños y niñas juegan fútbol? ¿niños y niñas saltan cuerda? ¿Niños y niñas bailan?. Completarlos dos cuadros con las mismas actividades para niños que para niñas. Concluir que ambos podemos y debemos ejercitar nuestros músculos de esas diferentes formas.
- 3) Leer el cuento "El niño que quería aprender ballet" de Carlos Gregorio Guzmán (Escuela Bautista Emmanuel). Contando Cuentos para Cambiar I, Las Dignas.
- 4) Conversar acerca del desarrollo de la musculatura, comparando el sistema muscular de una persona adulta con el de un niño o niña. Pedir que investiguen a qué edad se desarrollan los músculos. Presentar láminas de los cambios en la adolescencia relacionados con el crecimiento y desarrollo muscular.
- 5) Organizar un debate acerca de "por qué las mujeres, en general, son menos fuertes que los hombres? ¿Puede una mujer desarrollar la misma fuerza que desarrollan los hombres? Concluir que si las mujeres recibieran el mismo entrenamiento, motivación y cuidados que los hombres, también podrían desarrollar la misma fuerza. Poner ejemplos de actividades que realizan las mujeres a diario en las que se necesita una gran fuerza, por ejemplo, chinear niños/as, llevar canastos en la cabeza, llevar cántaros de agua, etc.

Grado: sexto

Materia: Matemática

Unidad 1: Organicemos los datos

Objetivo No. 1.4

Estimar la probabilidad de que ocurra un suceso durante la realización de juegos de azar o fenómenos de la naturaleza.

Sugerencia de actividades:

1. Estimar la probabilidad del sexo de un/a bebé a partir del azar de la unión de dos cromosomas. Explicar al alumnado que las mujeres sólo tienen cromosomas X en sus óvulos, mientras que los hombres, en sus

espermatozoides tienen cromosomas X ó Y. El sexo del nuevo ser se define como femenino si el óvulo se une a un espermatozoide X y se define como masculino si el óvulo se une a un espermatozoide Y. Meter en una bolsa un número de espermatozoides X recortados en cartulina y otro (igual o diferente) número de espermatozoides Y. Dibujar en la pizarra un óvulo, con un cromosoma X e ir sacando de la bolsa los diferentes espermatozoides, pegándolos en el óvulo dibujado. Contar cuántos bebés niños saldrán y cuántas bebés niñas. Repetir la operación variando el número de espermatozoides X y Y. Hacer una tabla comparativa.

2. Después de haber realizado la actividad anterior, explicar el concepto de sexo y género. Retomando el ejemplo de la actividad 1, explicar que el sexo de una persona es definido desde nacimiento según el tipo de espermatozoide que se una al óvulo, mientras que el género se refiere al forma en que la familia, la escuela y la sociedad educan a los niños y las niñas. Aclarar que el sexo no puede ser cambiado, pero la forma de educar a los niños y las niñas sí. Anotar las siguientes proporciones en la pizarra y pedir que identifiquen las que tienen relación con el sexo y las que tienen relación con el género, poniendo la palabra "sexo" o "género" a la par según convenga:
 - 5 de cada 10 personas de El Salvador son mujeres.
 - 2 de cada 100 alumnas estudian bachillerato industrial.
 - 8 de cada 10 alumnas tienen el pelo largo.
 - La mitad de los alumnos del instituto técnico estudian industrial.
 - 48 de cada 100 nacimientos son niños.



Grado: Séptimo

Materia: Lenguaje y literatura

Unidad: 3 La Narración: Las transformaciones del mundo, la vida y el ser humano

Objetivo 3.1

Conocer, a través de la narración, algunos acontecimientos históricos, desastres naturales, inventos científico y construcciones monumentales que han incidido en el desarrollo del mundo, la vida y el ser humano.

Sugerencia de actividades:

- 1.- Leer la siguiente narración tomada de "Y la montaña habló", Las Dignas, 1997.

"Dios me salvó de ir presa porque una vez fuimos todo el comité de madres a la misa de un difunto y cuando terminó yo no agarré para donde me dijeron las compañeras, me fui para otro lado, andaba un niño chiquito que me había dejado mi hijo cuando murió; llevaba unos folletitos donde salía lo de la masacre de los padres jesuitas, a mi me gustaron, los recogí porque dije "Tal vez un día a este niño le piden figuritas en los cuadernos y se los voy a dar" y los escondí en una carterita. Cuando nos bajaron del bus en un retén, los soldados pasaron registro y no me habían hallado nada; un soldado se me quedaba viendo y me volvió a registrar sólo para sacarme el folletito, entonces me apartaron.

El niño lloraba y lloraba, como estaba chiquito, entonces me acordaba de mis hijos y decía, "si me tienen presa, ¡¡Bendito sea Dios!!". Cuando se fue el bus, un soldado me quiso pegar, le dije, "mire, usted tiene madre, acuérdesese que su mamá estará de esta edad, haga de caso que a su madre le va a pegar", entonces se detuvo el soldado y ya no me hizo nada. El que mandaba me dijo que yo tenía dos cédulas pero yo le respondí "tengo la que ustedes me han quitado, no dos, enséñeme la otra". Llamaron al niño aparte para hacerle preguntas, como él no sabía mentir, les dijo dónde vivíamos.

Los soldados agarraron a decir que a mi me habían lavado el coco, "mirá este folleto que cargás aquí, me dijo uno, ¿crees que es verdad? ¿Vos lo viste? A vos se te conoce que sos de esas viejas de San Salvador que se ponen en las iglesias, te tienen bien preparada". Yo negaba todo, les decía que no me quedaba tiempo para esas cosas por mi trabajo. Allí me tuvieron todo el santo día, me dijeron que me iban a mandar al cuartel para que allí dispusieran de mí; "pues que sea ligero, les dije, porque el niño está aguantando hambre". Antes de eso oí cómo un viejo de ellos les dijo que me llevaran a un barranco por el lado del puente, recuerdo que allí mataron a muchos una vez; me puse a hacer oración y agarré las manos al niño, tal vez había llegado mi hora.

A todo esto ya eran las cinco y media y va de pasar buses; una señora que era de ese lugar me vio y le fue a contar a otra señora, ella se fue para una oficina a la que yo llegaba mucho, ellos ya sabían. Lo que me salvó esta vez fue el apellido de mi esposo porque como a eso de las seis de la tarde preguntaron por mi esposo y mis hijos,

les dije que él había muerto en una operación y que unos hijos estaban conmigo y otros ya no; el caso es que había un defensa civil que tenía el mismo apellido que mi esposo y así me dijeron "te va a salvar el apellido tal". Me dejaron ir, ya era noche pero me fui ligero".

Después de leer el texto, entre todos/as contestar preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál es el acontecimiento histórico al que se refiere esta lectura?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuáles son los derechos humanos irrespetados?
- Etc.

2.- Leer el siguiente texto:

María La Judía vivió en Alejandría entre los Siglos I y II de la era cristiana y fue la inventora de complicados aparatos de laboratorio para la destilación y sublimación de materias químicas. El "baño María" se usaba entonces como se usa hoy, para calentar lentamente o mantener la temperatura constante. También es la creadora del alambique, que según los especialistas es su mayor aporte a la alquimia occidental y lo que permite que ésta se transforme en la química moderna. (Texto tomado de "De otra manera". Cuadernos de Educación de Adultas. Vol 4. Instituto de la Mujer y Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid, 1994.)

- Después del texto pedir al alumnado que busque en el diccionario las palabras que no entienda.
- Pedir que investiguen los libros de cocina o preguntando en su familia, restaurantes etc. en qué consiste el "baño María" y en qué tipos de recetas se utiliza.
- Conversar e investigar acerca de ¿Por qué dice el texto que la creación del alambique permite que la alquimia se transforme en la química moderna?

Grado: séptimo Materia: Estudios Sociales Unidad 1: Familia y Sociedad

Objetivo 1. Identificar y comprender las principales características de la familia en El Salvador, y utilizar este conocimiento para comprender y analizar los problemas de su grupo familiar.

Sugerencia de actividades:

1. Pedir al alumnado que escriba en un papel lo primero que se le viene a la mente según lo que se le pida:
 - a. El femenino de marido.
 - b. Cómo se le dice a la mujer que no es madre.
 - c. Cómo se le dice a un hombre que no quiere tener hijos/hijas.
 - d. Masculino de señorita
 - e. Cómo se llama a la esposa del Presidente.
 - f. Cómo se llama al esposo de la Presidenta.

Analizar los aportes del alumnado y conversar acerca de las dificultades que tenemos para utilizar un lenguaje más correcto y menos sexista.

2. Presentar algunos datos como el 31% de las familias en El Salvador no cuentan con la figura paterna. El 51% de los hogares jefeados por mujeres son pobres, etc. Preguntar al alumnado qué opina sobre estos datos y conversar sobre los tipos de familias, resaltando otros tipos de familias que son diferentes a la nuclear.
3. Explicar qué son los estereotipos y cómo se reflejan en los diferentes roles de hombres y mujeres en la familia.
4. Analizar los cómics sobre el trabajo doméstico que aparecen en el libro "¿yo sexista?", Las Dignas.

5. Plantear qué le regalarían a un sobrino y a una sobrina. Pedir que cada alumno/a anote en una tarjeta un regalo y después analizar los regalos dirigidos al sexo femenino y al sexo masculino. Concluir acerca de la socialización en la familia y la transmisión de los roles diferenciados por sexo.
6. Organizar un juicio sobre la paternidad irresponsable. La acusación puede ir dirigida al Estado por no tomar las medidas necesarias para evitar el problema. Un grupo de alumnos/as puede hacer el rol de acusación y otro el rol de defensa. Presentar diferentes casos y situaciones de paternidad irresponsable. Concluir acerca del rol de la familia como entidad que debe satisfacer las necesidades de los niños y niñas relacionadas con la educación, vivienda, salud, recreación y amor.

Grado: Noveno

Materia: Ciencia, salud y Medio Ambiente

Unidad 1: De qué depende la continuidad de la vida

Objetivo 1.2: Interpretar la trascendencia de la moléculas que contienen la información para la vida. Qué es el ADN, cuándo y quiénes lo descubrieron, cuál es su función.

Sugerencia de actividades:

1.- Pedir al alumnado que lea en su libro de texto las páginas referidas a este contenido y saque un listado de las personas que aportaron a la ciencia sobre este tema. Una vez revisado el listado hacer la observación de que no aparece ninguna mujer. Preguntar al alumnado qué opinión tiene acerca de esto y cuáles cree que son las causas de la ausencia de las mujeres en esta parte de la ciencia.

Presentar al alumnado la biografía de Bárbara McClintock, experta en genética, premiada con el Nobel de Medicina en 1983, así como la biografía de Rosalind Franklin, quien jugó un papel importante en el descubrimiento de la estructura del ADN.

Barbara McClintock (1902- 1992)

Genetista estadounidense Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1983, "Por su descubrimiento de elementos genéticos móviles."



Desde pequeña, en Connecticut, Barbara amaba el deporte y el campo abierto. A menudo pasaba períodos en el campo con sus tíos, donde aprendió a reparar máquinas y reforzó su amor por la naturaleza. Después de la secundaria quiso seguir estudios universitarios y su madre se opuso, temiendo que la calificaran de "rara" y que le ahuyentara a futuros pretendientes. Gracias al apoyo de su padre, finalmente ingresó a la Universidad de Cornell en Nueva York, donde estudió Botánica. Siendo estudiante avanzada, Barbara hizo su primera gran contribución a la ciencia: identificó 10 cromosomas del maíz.

En 1927 su análisis celular del maíz fue el primero en demostrar mediante pruebas visuales que el entrecruzamiento de organismos viene acompañado por un intercambio físico entre los cromosomas homólogos.

Para 1940, su interpretación de los datos la llevó a afirmar la existencia de los genes "controladores", que activan y desactivan a otros genes. A pesar de sus descubrimientos, no fue sino hasta 1941 que obtuvo una plaza de tiempo completo, como investigadora, en el Instituto Carnegie.

La teoría sobre los elementos "translocados", por la que sería premiada treinta y cinco años después, fue presentada en 1951 en el Simposio de Cold Spring Harbor y pasó inadvertida. Su aceptación tuvo que aguardar el desarrollo de técnicas moleculares que aislaron estos elementos y los identificaron en otros organismos, incluyendo la mosca de la fruta y las levaduras. Su teoría fue revivida en 1970, y en 1983 se le otorgó el Premio Nobel. A pesar de estas dificultades, ella continuó trabajando en genética del maíz y su evolución agrícola indígena (etnobotánica), hasta 1992 cuando falleció.

Sobre Rosalind Franklin



Desfile de los Juegos Intramuros antes de la implementación del Modelo. EBE, 1995.



Desfile de los Juegos Intramuros en el segundo año de implementación del Modelo. EBE, 2000.



Formación Docente: socialización del trabajo en equipo. EBE, 2001.



Alumnado de tercer grado elaborando "enchiladas".



Rescatando el aporte de las mujeres en las ciencias. Expociencia y Arte, EBE, 2002.



Incorporando el enfoque de género en la Expociencia: maqueta de una escuela no sexista elaborada por estudiantes de tercer grado, EBE, 2002.



Profesora escenificando uno de los cuentos no sexistas elaborado en la EBE y premiado en el I Certamen, durante la celebración del 21 de Junio, 2000.



Acto de Premiación del III Certamen de Creaciones Literarias No Sexistas-2001, donde la EBE obtuvo 2 premios.



Aula de Rincones de juego-aprendizaje en parvularia.



Entrega de diplomas del Proceso Formación en Educación efectivo-sexual a estudiantes de noveno grado en el año 2000.



Estudiantes de mecánica automotriz. Instituto Nacional José Simeón Cañas -INJOSICA- de Zacatecoluca, en el año 2000.



Grupo Estudiantil de Teatro y Danza "No Sexista" del INJOSICA, 2002.



Celebración del “21 de jun, Día Nacional para una Educación No Sexista”, donde el Grupo Estudiantil de Teatro representó la obra “La Chaqueta remendada”. INJOSICA, 2002.



Estudiantes del INJOSICA viendo la obra de teatro.

Glosario

Acción Positiva

"Esfuerzo especial o acto de justicia a favor de... para contrarrestar, mediante la acción, un hecho de discriminación real o injusticia. En Coeducación se trata de establecer acciones positivas para crear un ambiente adecuado, documentación, oportunidades y medios que establezcan las bases de eliminación de la educación sexista".

- Fuente: Rosario Altabe *"Penélope o las trampas del amor"*. Pág. 209 (ver bibliografía)

Androcentrismo

Se deriva de la palabra griega "andros" (hombre) y "centrismo" (centrado en). Es considerar al sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas. Es una mirada parcial de la vida, de la humanidad. La historia nos ha demostrado que el género femenino ha estado siempre por debajo del masculino, por tanto las mujeres hemos sido consideradas como sujetas de segunda categoría.

Esto se comprueba en la visión androcéntrica del mundo; es decir, en la importancia que se le da al mundo masculino: a sus modelos, a sus actividades, a sus necesidades y sus juicios de valor como algo válido para ambos sexos.

Al mismo tiempo, esta cultura ignora la presencia de las mujeres, de los valores tradicionalmente femeninos, de las actividades que les son atribuidas, y por consiguiente los aportes femeninos son vistos como un universo particular, sin trascendencia para el conjunto de la sociedad y el avance de la misma.

"Es un enfoque de un estudio, análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente, y utilización posterior de los resultados como válidos para la generalidad de los individuos, hombres y mujeres. Este enfoque unilateral se ha llevado a cabo sistemáticamente por los científicos, lo cual ha deformado ramas de la ciencia tan importantes como la Historia, Etnología, Antropología, Medicina, Psicología y otras"

- Fuente: Victoria Sau *"Diccionario ideológico feminista"*, citado en Altabe, Rosario: *"Penélope o las trampas del amor"* Pág. 210

Corresponsabilidad

"La corresponsabilidad deriva de la capacidad de ser responsable del propio proyecto personal de vida, de las decisiones que autónomamente se toman. Ser corresponsable se refiere al acuerdo que toma cada persona, en una colectividad, de compartir las responsabilidades necesarias para el buen funcionamiento de la misma. Asimismo implica una exigencia intrínseca al buen funcionamiento de un grupo"

- Fuente: *"Educar- Corresponsabilidad"*. Asesoría y Seminarios de Coeducación. Vizcaya. Págs. 12 y 17. (sin fecha de edición).

Currículum oculto

"Conjunto de aprendizajes vividos a través de la organización específica del centro y de lo que en él se practica. Puede también ser definido como aquellas facetas de la vida escolar de las que se aprende sin que las y los profesores sean conscientes de sus efectos, ni las/os alumnos perciban su transmisión"

- Fuente: Seminario de Alicante: *Elementos para una educación no sexista*, citado en Altabe, Rosario: *"Penélope o las trampas del amor"* Pág. 211

La definición más completa que nosotras hemos encontrado hasta ahora sobre el c.o. es la del libro de Jurjo Torres: *'Aquello que se transmite de forma inconsciente y que hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación de procesos de enseñanza/aprendizaje y en general en todas las interacciones que se suceden día a día en los espacios educativos de todo tipo. Estas adquisiciones nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencionada, pero en la práctica es un elemento educativo muy importante.'*

- Fuente: Las Dignas: *"¿Yo Sexista?."* (ver bibliografía)

División sexual del trabajo

"Se entiende por *división sexual del trabajo* el reparto social de tareas en función del sexo. En todas las sociedades que se conocen, desde la prehistoria a los tiempos actuales, los antropólogos e historiadores han encontrado que los hombres y las mujeres realizan trabajos de distinto tipo. La separación entre las tareas que se atribuyen a hombres y mujeres es más o menos rígida, según el tipo de sociedad. Factores demográficos, económicos, tecnológicos y políticos, así como de índole cultural e ideológica, inciden en esta división del trabajo por sexos. Por encima de todas las diferencias que puedan existir entre las diversas sociedades, puede constatar una distinta apreciación social de lo que constituyen las labores femeninas y las masculinas.(...)

(...) *La división sexual del trabajo* se traduce en la mayor parte de las sociedades en una jerarquización en cuanto a la valoración social y económica otorgada a las funciones que unas y otros desempeñan, valoración que se realiza en perjuicio de las mujeres, y que se traduce en una manifiesta *desigualdad entre ambos sexos*."

- Fuente: Ana Amorós, en "10 palabras clave sobre MUJER". Pág. 257-258. (ver bibliografía)

Jerarquización

"Derivada de 'jerarquía' significa "rango y conjunto de rangos, para denotar los distintos grados de participación en el poder político y social y en los logros sociales. En ese sentido se aplica con frecuencia para designar los niveles más altos de participación y las personas que los ocupan. (...) Toda sociedad está jerarquizada según la participación en los valores considerados como supremos en su sistema cultural, que constituyen el criterio ordenado de los papeles sociales definidores de posición y de los individuos que los desempeñan. La naturaleza de esa jerarquización depende del nivel tecnológico, generador de papeles y de posiciones sociales y del nivel ético del sistema de valores y de la minoría que la instaura y mantiene."

- Fuente: Giner, S et. al. "Diccionario de Sociología". Pág. 406. (ver bibliografía)

Paradigma

"Del griego *paradigma* = ejemplo, modelo. (...) 'Un paradigma es un conjunto de teorías, valores, técnicas, modelos y construcciones compartidas por los miembros de una comunidad en donde los supuestos referentes a la naturaleza de los mismos no funcionan como hipótesis sino como creencias estratificadas' (Fregtman C: *Holomúsica*). Un nuevo paradigma conlleva una nueva visión de la realidad que incluye un nuevo tipo de informaciones que aportan visiones complementarias para la totalidad de la realidad. El androcéntrico del

sistema patriarcal es el paradigma actual de la ciencia y la educación."

- Fuente: Rosario Altabe "Penélope o las trampas del amor". Pág. 216.

Patriarcado

Es la situación en la que el hombre detenta y ejerce el poder y la autoridad.

"El patriarcado consiste en el poder de los padres: un sistema familiar y social, ideológico y político con que los hombres -a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley, el lenguaje, la etiqueta, la educación y la división del trabajo- determinan cuál es o no es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón"

- Fuente: Victoria Sau "Diccionario ideológico feminista". Pág. 238 (ver bibliografía)

Sexismo

"Se entiende por sexismo toda forma de enfatizar las diferencias entre hombre y mujer, esencialmente las biológicas, desde una perspectiva discriminatoria entre lo masculino y lo femenino, en detrimento de éste último. Se considera, desde este punto de vista, como una ideología similar al racismo, que, por un lado, contiene prejuicios y prácticas discriminatorias hacia las mujeres y, por otro, creencias dadas por sentadas sobre las diferencias 'naturales' entre los hombres y las mujeres que explican sus entornos sociales."

- Fuente: Giner, S et. al. "Diccionario de Sociología". Pág. 680.

"Se puede hablar de sexismo en las ciencias, en las artes, en la lengua, en el sistema de enseñanza, en el trabajo, en los comportamientos, etc. El sexismo, al reproducir los estereotipos, roles y mitos que inferiorizan a la mujer, opera contra la salud física y mental de los individuos (mujeres y varones)"

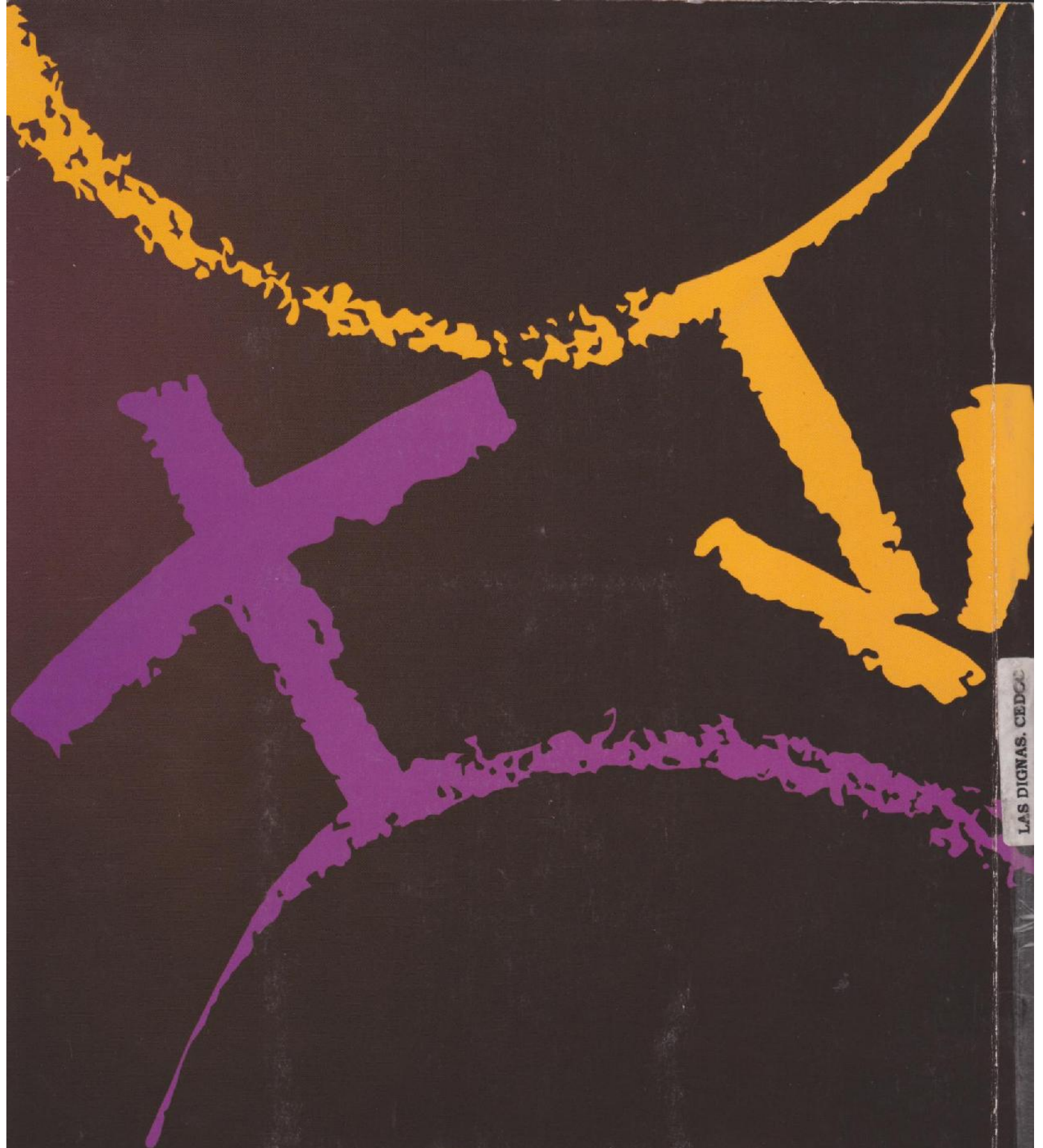
- Fuente: Rosario Altabe "Penélope o las trampas del amor". Pág. 218.

Bibliografía

- Acker, Sandra. "Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo". Narcea Ediciones. Madrid, 1994.
- Altabe, Charo. "Penélope o las trampas del amor". Mare Nostrum Ediciones. Madrid, 1991.
- Amorós, Celia. "10 palabras clave sobre MUJER". Editorial Verbo Divino, Navarra, 1995.
- Arteaga, Txaro. "Género y Valores". Emakunde/ Instituto Vasco de la Mujer. Secretaria de la Presidencia del Gobierno Vasco. Cuartas Jornadas Emakunde. Vitoria-Gasteiz, 1995.
- Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida- Las Dignas. "Mami, mami, demanda la cuota... la necesitamos.". San Salvador, 2ª edición, 1996.
- Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida- Las Dignas. "¿Yo Sexista?. Material de apoyo para una educación no sexista". San Salvador, 2ª Edición, diciembre 1999.
- Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida- Las Dignas. "Del dicho al hecho... hay mucho trecho. Declaraciones y aplicaciones del género en la educación media". Sin editar.
- Bonal, Xavier. "Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención". Editorial Graó. Colección Biblioteca de Aula, nº 114. Barcelona, 1997.
- Brotons, Paloma-Seminario de Alicante. "Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación". Victor Orella, Editores. Cuadernos didácticos. Valencia, 1987.
- Colección Cuadernos para la Coeducación. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona:
 - Cuaderno número 2: Subirats, Marina y Tomé, Amparo. "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo". 1992.
 - Cuaderno número 11: Fabra, Mª Lluïssa. "Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización de niñas y chicas". 1996.
 - Cuaderno número 12: Bonal, Xavier y Tomé, Amparo. "Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado". 1997.
- Doron, Roland y Parot, Françoise. "Diccionario Akal de Psicología". Akal, Madrid, 1998.
- EMAKUNDE / Instituto Vasco de la Mujer. "La coeducación, ¿transversal de las transversales?". Vitoria-Gasteiz. Séptimas Jornadas sobre educación, 1996:
 - Quesada, Lourdes; Cremades, Ángeles: "¿De la igualdad de oportunidades a la igualdad de indefinición?". 1996.
 - Sau, Victoria: "Construcción de la identidad personal y la influencia del género". 1996
 - Tomé, Amparo: "Incidencia del género en las relaciones interpersonales y el desarrollo de actitudes y valores". 1996

- Fainholc, Beatriz. *"Hacia una escuela no sexista"*. Editorial Aiqué, Colección Transversal. Buenos Aires, 1997.
- Fernández, Jesús. *"Educación afectivo-sexual"*. Proyecto Sur de Ediciones, Granada, 1996.
- Giner, Salvador; Lamo de Espinosa, Emilio y Torres, Cristóbal (eds). *"Diccionario de Sociología"*. Alianza Editorial. Ciencias Sociales. Madrid, 1998.
- Heras, Pilar. *"Educación y género"*. Master en Relaciones de Género. Cursos de especialización de postlicenciatura en Centroamérica. Associació Catalana de Professional per la Cooperació, Barcelona, 1998.
- Hiriart Vivianne. *"Educación sexual en la escuela. Guía para el orientador de púberes y adolescentes"*. Editorial Paidós, Colección Maestros y Enseñanza, México, 1999.
- Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer -ISDEMU-. *"Política Nacional de la Mujer 2000-2004"*. Gobierno de El Salvador, San Salvador, 2002.
- Izquierdo, María Jesús. *"Aspectos estructurales de la desigualdad social de las mujeres"*. Master en Relaciones de Género. Cursos de especialización de postlicenciatura en Centroamérica. Associació Catalana de Professional per la Cooperació, Barcelona, 1997.
- Lagúa, María José y Vidal, Cinta. *"Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)"*. Editorial Graó, Barcelona, 1997.
- Ministerio de Educación. *"Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional 1994-1999"*. Dirección Nacional de Educación. Gobierno de El Salvador, San Salvador, 1997.
- Ministerio de Educación. *"Desafíos de la Educación en el nuevo milenio. Reforma Educativa en Marcha 2000-2005"*. Gobierno de El Salvador, San Salvador, 2000.
- Ministerio de Educación. *"Proyecto Educativo Institucional. El camino hacia la calidad educativa"*. Dirección Nacional de Educación. Gobierno de El Salvador, San Salvador, 2000.
- Ministerio de Educación. *"Proyecto Educativo Institucional"*. Documento de Trabajo, San Salvador, 2000.
- Pick, Susan et. al. *"Planeando tu vida. Programa de educación sexual y para la vida dirigido a adolescentes"*. Grupo Editorial Planeta. Séptima edición, México, 1997.
- Primer Postgrado de Coeducación. Cursos Emakunde. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Álava. 1992. Ponencias en *"Hacia una escuela coeducadora"*:
 - Aramburu, Mila; Ferreres, M^a Cruz; López, Juana: *"Evaluación del proyecto coeducativo"*. 1992.
 - Martínez, María José y Huici, Camino (1992). *"Proyecto de Investigación-acción en formación del profesorado en coeducación"*.
 - Rubio, Esther: *"Implicaciones del sexo/género en el diseño y desarrollo curricular"*. 1992.
 - Salas, Begoña: *"Formación permanente del profesorado en educación no sexista: Coeducación"*. 1992.
 - Suárez, Carmen: *"Pautas para la elaboración de proyectos coeducativos de centro"*. 1992.
- Salas, Begoña y colaboradoras. *"Guía para la elaboración del modelo coeducativo de centro"*. Tomo I. Edición de Emakunde/ Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria, 1997.
- Salas, Begoña y colaboradoras. *"Instrumentos para la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular de Centro"*. Tomo II. Edición de Emakunde/ Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria, 1997.
- Santos, Miguel Ángel. *"Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista y liberadora"*. Editorial: Grupo Cultural Zero. Madrid, 1984.

- Sau, Victoria. "Diccionario Ideológico Feminista". Icaria Editorial, 2ª edición, Barcelona. 1990.
- Subirats, Marina. "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". Revista Iberoamericana de Educación. Número 6, Madrid, 1994.
- Torres, Jurjo. "El currículum oculto". Ediciones Morata. 5ª edición, Madrid, 1996.
- Vilanova, Mercedes (comp.). "Pensar las diferencias". Universitat de Barcelona. Seminario Interdisciplinar "Mujeres y Sociedad". Institut Català de la Dona, Barcelona, 1994.



LAS DIGNAS. CEDOC

Brot
für die Welt
Pan para el mundo

n(o)vib



Christian World Service

Christian Aid
Unión Europea



MUGARIK GADE
Gobierno Vasco

Las Dignas • Programa de Educación No Sexista
E-mail: dignas.educacion@integra.com.sv • Página web: www.lasdignas.org.sv • Tel.: 284-9550

