



Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Educando en Igualdad

Educating in Equality

Autora

Estefanía Ramos Cañada

Directora

Eva Urbón Ladrero

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2017-18

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado trata de conocer las actitudes de los alumnos y las alumnas en materia de igualdad. Tras una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la igualdad de género, se analizan a través del cuestionario *Escala de Actitudes del alumnado hacia la Coeducación* (García, Rebollo, Buzón, González, Barragán y Ruiz, 2010), las actitudes sexistas de un grupo de alumnos de 4º de primaria. A pesar de que los resultados diagnostican el tipo de actitudes que presentan estos alumnos, la muestra no es lo suficientemente representativa para extrapolar conclusiones hacia la población general, por lo que se aboga por diseñar un programa preventivo para educar en igualdad, destinado a los alumnos de segundo ciclo de educación primaria.

Palabras clave: Coeducación, igualdad de género, actitud y prevención.

Abstract

This Final Degree Project attempts to know children's attitude in the area of equality. After an exhaustive bibliographical review on gender equality, the sexist attitudes of a group of children in 4th year of primary school are analyzed through the survey *Escala de Actitudes del alumnado hacia la Coeducación* (García, Rebollo, Buzón, González, Barragán y Ruiz, 2010). Although the results diagnose the type of attitudes that show these children, the sample is not representative enough in order to extrapolate conclusions towards the general population, so it is advocated a design of a preventive plan in order to teach children in second year of primary school through equality.

Key words: Coeducation, gender equality, attitude and prevention.

Índice

	Pág.
Introducción	
1.- Justificación	2
2.- Objetivos	3
3.- Marco teórico	3
3.1. Perspectiva psicológica	3
3.2. Perspectiva social	8
3.3. Legislación vigente en materia de igualdad	24
4.- Análisis de la realidad	28
5.- Programa de prevención: educando en igualdad	40
6. -Conclusiones	45
7.- Bibliografía	47
8.- Webgrafía	49
Anexos	51

Introducción

En la actualidad vivimos, convivimos y nos desarrollamos en una sociedad de gran diversidad, la cual sigue generando ciertos estereotipos y prejuicios sobre diferentes ámbitos relacionados con la cultura, la raza o la identidad, entre otros.

Se cree que muchos de estos estereotipos y prejuicios han sido olvidados y han desaparecido, pero no es así. En este TFG vamos a realizar una revisión teórica y un estudio, para demostrar que dichos prejuicios y estereotipos siguen estando arraigados a la historia, y a pesar de los cambios actuales económicos, sociales, culturales,... continúan definiendo cuáles son los roles del hombre y de la mujer en la sociedad actual.

Para estudiar la presencia de estos estereotipos, en este TFG se ha llevado a cabo un estudio que analiza las actitudes de los alumnos hacia la igualdad de género en Educación Primaria.

El centro educativo es un lugar, donde todos los alumnos y docentes conviven día a día, pasando mucho tiempo juntos y surgiendo así relaciones entre iguales y relaciones con profesores, auxiliares y otros modelos de conducta. La escuela es un lugar donde se transmiten experiencias, competencias y valores, entre ellos, los relacionados con la igualdad de género, tema clave de este trabajo. Por lo que además de realizar un diagnóstico de la realidad del centro en el que desarrollé mis prácticas, se ha diseñado un programa preventivo para educar en igualdad.

La igualdad de género es un principio fundamental para la educación de los alumnos y las alumnas, y son necesarios “derechos iguales para hombres y mujeres”, como se afirma en la Carta de las Naciones Unidas, aprobada en 1945.

Para combatir este problema social y educar en igualdad existen, en la actualidad distintos proyectos que intentan luchar contra la desigualdad de género. En la Comunidad Autónoma de Aragón se cuenta con diversos proyectos, entre los que destacan, el del Instituto Aragonés de la Mujer o el del Observatorio de la Igualdad de Género de la Universidad de Zaragoza.

El **Instituto Aragonés de la Mujer** (IAM), tiene como competencia “la planificación, elaboración y coordinación de las políticas de igualdad en nuestra

Comunidad Autónoma”. Su función es fomentar y crear condiciones propicias para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, posibilitando así la participación política, económica, cultural y social de las mujeres. También intenta combatir la violencia contra las mujeres tratando de erradicarla con acciones de prevención, sensibilización, recursos, etc.

En 1983, ya se había fundado el Instituto de la Mujer en España, cuyo objetivo era “diseñar políticas capaces de mejorar la situación de las mujeres en todas las esferas sociales; de igual manera, llevar a cabo investigaciones y campañas educativas y financiar las actividades de distintas organizaciones de mujeres” (Fernández, 2008, p.19).

La Universidad de Zaragoza, cuenta con el *Observatorio de Igualdad de Género*, creado con el “objetivo prioritario de promocionar la igualdad de oportunidades de todas las personas que forman la comunidad universitaria: alumnado, profesorado y personal de administración y servicios.” (Arranz, 2018).

Por otra parte, en relación a los medios de comunicación, en antena Aragón han emitido un programa televisivo llamado *Nosotras* en el que reivindican el papel de la mujer en diferentes profesiones. En uno de los capítulos aparece una mujer que ha sido la primera guía canina de Aragón dentro de la Policía Nacional. Según la UGT entre los años 2010 y 2014 ha aumentado la brecha salarial, situándose en el 23,25%, un dato alarmante, y este mismo año, la UGT ha denunciado que la brecha salarial en España, según datos de Eurostat, se sitúa en el 14,9%, lo que supone que las mujeres en nuestro país trabajan gratis una media de 54 días (casi dos meses).

1. - Justificación

El tema propuesto para este TFG surge de las Prácticas III en el colegio Tío Jorge en 4º de Primaria. Había una actividad prevista para una tarde en la que iban a contar un cómic sobre la historia de Aragón (Anexo I). En dicho cómic aparecían mujeres que habían sido importantes a lo largo de la historia y se habló de lo poco reconocidas que estaban. A partir de ahí, surgió un debate entre los chicos y chicas de la clase. Empezaron a comentar que a las chicas no les dejaban jugar a fútbol, o que en una lectura de lengua había aparecido una mujer con el apellido de su marido y se

preguntaban por qué las mujeres en algunos países adquirían el apellido del hombre al casarse. También se habló del apellido de uno de los niños de clase procedente de Ghana, del cual sólo aparecía el apellido de su padre, o incluso ellos mismos vieron que el apellido de sus padres iba delante del de sus madres.

Dichos comentarios y actitudes observadas, me llevan a promover el estudio de las actitudes de los alumnos hacia la igualdad de género y elaborar un programa preventivo para educar en igualdad desde la escuela.

2.-Objetivos

Los objetivos de este Trabajo Fin de Grado son:

- Conocer las actitudes de los alumnos hacia la igualdad de género.
- Averiguar posibles diferencias entre variables relacionadas con la vía, la procedencia o el sexo.
- Diseñar un programa para educar en igualdad.

3.-Marco teórico

Este apartado se centra en el marco teórico del estudio, tratando dos perspectivas: la psicológica y la social. En la psicológica se habla sobre todo de la identidad de género, de algunos conceptos importantes relacionados con dicho tema y de las teorías de la adquisición de la identidad de género. En la social, se habla sobre el papel de la mujer a lo largo de la historia, la influencia de los factores externos a los niños y niñas, y de la evolución de la escuela hasta llegar a la coeducación.

3.1. Perspectiva psicológica

3.1.1. El desarrollo de la identidad de género

El desarrollo personal del niño está unido a diversos factores: el afianzamiento de la conciencia de sí mismo, el desarrollo del autoconcepto, el desarrollo de la autoestima, el

desarrollo de la personalidad y el desarrollo de la identidad de género (Palacios, 1999). En este último es en el que se centra el estudio ya que está estrechamente relacionado con la temática de las actitudes sexistas de los alumnos y alumnas.

3.1.2. Conceptos

Dentro de esta temática, conviene definir y aclarar algunos de los términos. En este caso, Martínez (1999) define los siguientes:

- Sexo: “Características biológicas que permiten diferenciar al macho de la hembra y que incluyen, básicamente, aspectos vinculados con la procreación y la sexualidad” (p.321).
- Género: “Componentes psicosociales y culturales que se atribuyen a cada uno de los sexos” (p.321).
- Identidad:

Síntesis particular de prescripciones sociales, discursos y representaciones sobre el sujeto producidas y puestas en acción en cada contexto particular y no una realidad trascendente de estatus natural, es decir, las identidades individuales y colectivas son complejas, están en proceso y se construyen con múltiples influencias (p.323).

- Rol social: “conjunto de actitudes, capacidades, valores, expectativas, asociados con posiciones sociales o pertenencias de grupo” (p. 324).
- Identidad sexual: “la elaboración cognitiva que realizan niños y niñas a partir de la toma de conciencia de su propia imagen corporal, de su sexo morfológico, es decir, la percepción de cada sexo determinado y la comprensión de lo que esto significa” (Maccoby 1990, citado por Martínez, 1999, p. 324).
- Tipificación sexual: “grado en que una persona se adecua, por medio de la socialización, a los roles prescritos que incluyen los comportamientos tipificados sexualmente y etiquetados culturalmente como masculinidad y/o feminidad” (p.324).

- Orientación sexual: “atracción que siente una persona hacia las del otro sexo (heterosexual), las del mismo sexo (homosexual), o indistintamente por varones y mujeres (bisexual). Se suele manifestar en la preadolescencia” (p. 324).
- Roles sexuales: “son roles sociales asignados en base al sexo biológico” (p.324).
- Estereotipos de rol sexual: “son las diferentes características asociadas a los varones y mujeres que sostienen algunos roles sexuales particulares, o que participan de manera desigual en determinados roles sociales” (p. 324).
- Identidad de género: “es el autorreconocimiento que cada sujeto realiza de su categoría de género, es decir, la toma de conciencia de ser varón o mujer con lo que esto conlleva en cada sociedad” (p.324).
- Roles de género:

Son un amplio conjunto de conductas y actitudes que, para cada cultura y momento histórico, delimitan el contenido de la masculinidad y la feminidad, siendo adquiridas a través de los mecanismos de control que pone en juego el proceso de socialización (p.325).

- Estereotipos de género:

Son generalizaciones que socialmente se establecen por el simple hecho de ser varón o mujer y que, al exagerar las diferencias reales de los grupos permiten justificar, por medio de racionalizaciones, la distribución de los sexos en roles sociales, aun cuando estas diferencias existan con mayor o menor independencia de los roles sociales específicos que en general distinguen a los sexos (p.325).

Los distintos conceptos reflejados, son necesarios para trabajar el tema que nos ocupa en este TFG, la identidad de género.

3.1.3. La Identidad de Género

La pertenencia al grupo de los niños o de las niñas está estrechamente unida a la identidad personal. El género es considerado importante hasta el punto de que se

pregunta si un recién nacido es niño o niña antes de preocuparse por su salud. Al conocer la respuesta, enseguida se generan una serie de atribuciones, estereotipos y expectativas que podrían concluir en profecía autocumplida (Palacios, 1999).

La etiqueta de género es por tanto un elemento definitorio y que aparece tempranamente. En torno al primer año, los niños y niñas discriminan rostros masculinos de rostros femeninos, relacionándolos sobre todo con la longitud del pelo. Además, ya asocian caras y voces típicamente masculinas, y caras y voces típicamente femeninas. Aproximadamente, entre los 18 y los 30 meses, son capaces de utilizar adecuadamente las etiquetas ligadas al género. Hacia los dos años y medio se reconocen a sí mismos como pertenecientes a uno u otro género y etiquetan el género del resto adecuadamente. Entonces se dice que han adquirido la **identidad de género** (Palacios, 1999).

Para elegir la etiqueta de género que van a utilizar, se fijan sobre todo en la longitud del pelo y en el tipo de ropa. Aunque sepan cual es la etiqueta correcta, no significa que sepan el concepto al que la etiqueta se refiere (Palacios, 1999).

Las niñas y niños desarrollan la **estabilidad de género**. Una niña sabe que ha nacido niña y que cuando crezca será una mujer; pero puede pensar que una niña se puede convertir en niño si le cortan el pelo, le visten de determinada manera y le ponen un nombre masculino (Palacios, 1999).

Finalmente, la **constancia de género** aparece en los primeros años de primaria, la cual significa que los niños y niñas son conscientes de que el género de las personas no es modificable, independientemente de la vestimenta, las acciones, el pelo, etc. Este avance guarda relación con el acceso al pensamiento lógico y a las conservaciones de Piaget. Está también relacionado con la familiaridad que tengan los niños y las niñas con las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres. Los que no están acostumbrados a ver cuerpos adultos desnudos, tienden a relacionar el género con el pelo, la ropa, etc. Así, su concepto de género es menos permanente. Sin embargo, los niños y niñas que diferencian las características genitales de hombres y mujeres tienden a adquirir la constancia de género de forma más temprana, encontrándose en algunos niños y niñas desde los 3-4 años (Palacios, 1999).

3.1.4. Teorías de la adquisición de la Identidad de Género

Encontramos diferentes teorías que explican la adquisición de la identidad y roles de género:

La **teoría freudiana** explica que los niños y niñas se diferencian mediante el “objeto fálico”. El niño, con su interés por su pene se aleja del complejo de Edipo por la posible amenaza de castración y da lugar a la masculinidad. Sin embargo, la niña adquiere “envidio del pene” y “decepción fálica” y esto la introduce en el complejo de Edipo. La diferencia de los sexos aparta a la niña de la naturaleza masculina y ésta asocia al niño con el falo. Así pues, se sustituye el deseo de pene por el deseo de hijo (Martínez, 1999).

Las **teorías del aprendizaje social** explican que el factor más importante de las diferencias entre hombres y mujeres es de origen social, y que los roles de género se adquieren por el aprendizaje. Los prejuicios y las expectativas sociales sobre los géneros terminan en profecía autocumplida, debido también a la observación de modelos cercanos y relevantes y a la influencia, valoración y refuerzo de padres e iguales en estas conductas apropiadas para cada sexo (Martínez, 1999).

Así pues, son muy importantes la familia y la escuela como transmisores y como medio de aprendizaje de los roles de género, así como, la aceptación social de iguales y adultos reforzando las conductas que se ajustan al género más que las que no se ajustan (Martínez, 1999).

En las **teorías cognitivo-evolutivas**, el desarrollo de la identidad de género depende de la capacidad del niño o de la niña de entender los conceptos de hombre y mujer y de identificarse con las características socialmente asumidas para cada grupo. Esta teoría recalca los procesos psicológicos y las influencias socioculturales que hacen hincapié en la construcción de la identidad de género (Martínez, 1999).

Finalmente, cabe añadir el enfoque sociocultural de género: ***doing gender*** (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011), que es el utilizado en el posterior estudio de este Trabajo Fin de Grado. En relación a este enfoque, el género se analiza desde tres perspectivas (Crawford, 1997,2006, citado en Fernández y Piedra, 2010):

- Sociocultural:

El género como un sistema de organización social que otorga mayor poder y estatus a los hombres. Este modelo estructura el acceso a los recursos y al poder y regula las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres (p.152).

- Relacional o Interactivo: “El género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre, que se construye en interacciones cara a cara en situaciones de la vida diaria.” (p.152).
- Personal o Individual:

El género como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales. El conjunto de expectativas, intereses, fantasías y creencias está asociado a modelos más o menos arraigados de lo que significa ser un hombre “masculino” o una mujer “femenina” en una cultura concreta. Esta representación subjetiva del género no suele ser una decisión deliberada, de la que se es consciente; sino que habitualmente suele ser una respuesta más o menos automática al aprendizaje social (p.152).

Según este enfoque de análisis, el género se elabora y manifiesta en tres planos interrelacionados entre sí, en cada uno de los cuales es posible identificar determinados recursos culturales para su construcción (tradiciones, valores, leyes, discursos, etc.). Esta propuesta de análisis resulta útil para la creación de indicadores e instrumentos de medida, y, muy especialmente, para la detección de actitudes y prácticas que pueden condicionar la construcción de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad (Rebollo et al., 2011, p.529).

3.2. Perspectiva social

3.2.1. La evolución del papel de la mujer a lo largo de la historia

La historia tradicional ha olvidado a las mujeres, ya que este tipo de historia estaba narrada por el hombre, y solo se tenía constancia de los hechos más relevantes que ocurrían en la época (guerras, coronaciones, descubrimientos, revoluciones, etc.). En algunas ocasiones, han trascendido las mujeres en la historia, aunque lo han hecho de

forma heroica y representadas en situaciones que realizaban solo los hombres en esa época, véase los casos de Juana de Arco o Agustina de Aragón (Roda, 1995).

La mujer ha sido silenciada en la historia a pesar de formar parte de la sociedad. Además, se les veía como seres malos por naturaleza y se desconfiaba de ellas. Incluso a lo largo de la historia, siempre que aparecía una mujer se le asociaba con alguna catástrofe o desgracia que ocurría (Roda, 1995).

Ha sido de los años 70 en adelante, cuando las fuerzas feministas junto con una renovación de la Historia Social, impulsada por la escuela de anales francesa, se empezaron a realizar los primeros estudios específicos sobre el papel de la mujer en la Historia (Roda, 1995).

Lo que se pretende cuando se realizan estos estudios es recolocar a la mujer en la historia. El rol de la mujer ha ido cambiando y evolucionando con el paso de los años gracias a la lucha constante de muchas de ellas. En las jornadas de *Roles sexuales*, celebradas en Madrid en 1990, ya se puso en relieve que había que englobar el estudio de las mujeres dentro de la historia global (Plácido, 2000; Fernández, 2008).

A continuación se repasa el papel que ha desempeñado la mujer a lo largo de la historia.

En la Antigua Grecia, donde la búsqueda de la virtud y el honor por parte de los hombres era lo primordial, la mujer aparece como un ser anónimo, no aparecen en los textos, aunque se conoce algún texto como el del pueblo de Lidia donde se permitía a las mujeres prostituirse para pagarse el ajuar (Plácido, 2000).

Las mujeres dentro de la Antigua Grecia eran consideradas objetos de reproducción, además de estar supeditadas a sus maridos. Otra cuestión importante, es que las mujeres al igual que los esclavos, estaban excluidas de la ciudadanía y no podían participar en los procesos democráticos. Hay casos particulares, como fueron las mujeres espartanas, que recibían una educación no solo curricular sino también física para convertirlas en madres y esposas. Eran consideradas importantes ya que traían al mundo a los guerreros y así, hacían que progresara la ciudad. Esta educación era segregada porque los varones recibían una educación diferente para convertirse en guerreros (Dodero, 2012).

La mujer romana estaba bajo la supervisión del padre y, posteriormente tras el matrimonio, del marido. Eran ellos los que decidían sobre la vida y la muerte de la mujer. Había cierto reconocimiento al papel de la mujer por su reproducción, es decir, a las mujeres que tenían un hijo o más se les concedía títulos (matrona y materfamilias), lo que le otorgaba cierto prestigio dentro de la sociedad como “*mujer de buenas costumbres*”. Ésta designación de títulos trajo a la mujer mayor autonomía y capacidad jurídica (Bailón, 2012).

Tanto las mujeres griegas como las romanas fueron partícipes de los rituales religiosos que se realizaban a los dioses durante las ofrendas. Incluso en Roma, las mujeres intervinieron en el conflicto entre el pueblo de Roma y Coriolano. Tras éste suceso, se les permitió a las mujeres de Roma construir un templo dedicado a *Fortuna Muliebris*, protectora de las matronas, las madres (Bailón, 2012).

La caída de los grandes imperios (Grecia y Roma) trajo la llegada de las religiones monoteístas, también llamadas religiones modernas, que sustituyeron a las religiones cívicas o paganas. Estas religiones modernas dejan de lado el papel de la mujer en la sociedad. Además, la sociedad continúa siendo patriarcal, por lo que el papel de la mujer se sigue alejando del ámbito público (Díaz, 1999).

Resulta interesante destacar a Fray Luis de León (1527-1591), durante el Renacimiento, con su obra *La perfecta casada* (1583) la cual refleja la sociedad del momento. En dicha obra, explica cómo debe ser una buena cristiana y define el papel y las funciones de la mujer con la familia y el matrimonio, suponiendo una vida privada para ella. La mujer era excluida de cualquier foro público, estando sometida a su esposo. Esta situación de la mujer perduró mayoritariamente en España hasta el último tercio del siglo XX (Fernández, 2008).

A partir del siglo XIX comenzaron los movimientos feministas que sirvieron como motor para la visibilidad y la lucha de las mujeres. Este movimiento feminista se dividió en dos etapas: desde mediados de s.XIX hasta mediados de los años 20 y 30 del siglo XX; y desde los años 60 hasta los 80. Sin embargo, en España, se retrasó un poco más la primera etapa debido a algunos factores como un desarrollo industrial pobre y el papel relevante que jugaba la Iglesia Católica, la cual en la educación hacía hincapié en las diferencias entre sexos, además de asignar el rol de esposa y madre a la mujer (Fernández, 2008).

Otro aspecto de gran importancia era el analfabetismo femenino de la época de la gran mayoría de las mujeres y el escaso acceso al mundo laboral, que fue, en gran parte también, causa del retraso de los movimientos feministas en España (Fernández, 2008).

Después de la Primera Guerra Mundial, la escasez económica favoreció el acceso de la mujer al mundo laboral y a la vida académica, y llegaron así los movimientos feministas internacionales, siendo las mujeres conscientes de que su situación en ámbitos sociales, profesionales y legales era muy precaria (Fernández, 2008).

En España se desarrolla un feminismo más social que político a diferencia del resto de Europa y Estados Unidos, ya que la corrupción y el fraude electoral causa desconfianza (Fernández, 2008).

A todo lo anterior se une la teoría de diferenciación sexual y complementariedad entre los sexos del Dr. Gregorio Marañón, donde se explica que la relación entre hombre y mujer no es de inferioridad sino diferencial. A partir de esto se pretende mantener la igualdad social desde la diferencia donde, como se nombra en la propia teoría, ambos性 se complementan. Mantienen así, una división del trabajo en función del sexo (Fernández, 2008).

A partir de la teoría anterior, las mujeres comenzaron a reivindicar educación y trabajo remunerado. A partir de 1920 se potenció el activismo político feminista, ya que comienzan a aparecer demandas políticas además de las sociales. Piden la revisión de las leyes que situaban a la mujer en el ámbito familiar para que pueda participar en la vida política. Comenzaron así a reivindicar el sufragio femenino. Todas estas reformas conseguidas fueron fruto de políticas de orden general más que por imposición feminista (Fernández, 2008).

Algunas activistas decidieron formar parte de partidos políticos pensando que así, podrían conseguir mayores beneficios para las mujeres. Pero esto no fue así. Comenzó una lucha entre partidos por conseguir el apoyo de la mujer y asimismo captar su voto, haciendo que las asociaciones feministas carecieran de ideología feminista y se subordinaron a los intereses del partido (Fernández, 2008).

Las primeras elecciones en las que participaron las mujeres fueron las de 1933; y se les echó la culpa del triunfo de la derecha. Volvieron a votar en 1936 y venció el Frente Popular. Se trataba de un problema de estrategia y de unidad antes que del voto femenino (Figueruelo, 2007, p.154).

Debido a todo esto, junto con el Régimen Franquista tras la Guerra Civil Española, desapareció el primer feminismo español. A pesar del momento histórico en el que se encontraban las mujeres, algunas de ellas, siendo conscientes de la problemática de todo ello, se reunían desde la clandestinidad para organizar estrategias de acción (Fernández, 2008).

En los años 70 vuelven los movimientos feministas debido a un conjunto de factores como la identificación del patriarcado como causa de la opresión femenina, el acceso de la mujer al mundo laboral por la baja natalidad o la llegada de textos feministas de otros países más avanzados en materia a España, entre otras cosas (Fernández, 2008).

La ONU señala 1975 como año Internacional de la Mujer. A su vez, surge en Madrid la Plataforma de Organizaciones de Mujeres, que se encargó de las Primeras Jornadas por la Liberación de la Mujer, donde reivindicaban la legalización del divorcio y de los anticonceptivos, la igualdad salarial y laboral, entre otras cosas. En estos momentos existían distintos feminismos. La causa de opresión para las radicales era el sistema patriarcal, mientras que para las socialistas era el sistema capitalista. Esto hace que se produzca una ruptura debido a las diferentes ideologías, además de la transición democrática por la que estaba pasando España, surgiendo así el problema de cómo debería formar parte la mujer de la política. Claramente, la lucha política era necesaria, pues era imprescindible para el desarrollo de movimientos feministas (Fernández, 2008).

Al igual que en el primer feminismo, los hombres de los partidos políticos seguían mostrando pasividad ante la problemática y discriminación femenina dentro de los propios partidos, surgiendo así el Colectivo Feminista de Madrid. La política femenina va creciendo y en 1975 se anula la Licencia Marital en España, así pues, las mujeres no necesitarán el consentimiento de su marido para realizar una serie de

acciones como firmar contratos de trabajo o cobrar su salario, entre otras muchas (Fernández, 2008).

En la Constitución de 1978 garantizaron la no discriminación por sexo. “El 26 de abril del mismo año se despenalizan los anticonceptivos y el 18 de enero se eliminan los delitos de adulterio y amancebamiento” (Fernández, 2008, p.18). En 1985, la Ley Orgánica 9/1985 añade al código penal que el aborto será consentido siempre con aprobación de la mujer embarazada y en circunstancia de correr un grave peligro, de violación o de que el feto vaya a nacer con algún problema (Fernández, 2008).

“En 1990 ingresan las primeras militares en el Ejército Español y en el 2002, la mujer militar profesional puede acceder a aquellos cuerpos que estaban reservados a los hombres hasta la fecha, considerados como de extrema dureza física” (Fernández, 2008, p.19).

Después de la estabilización democrática, los grupos feministas estuvieron menos activos ya que las necesidades mínimas habían sido conseguidas. A esto se añade la creación de nuevos órganos gubernamentales para mejorar las situaciones de las mujeres como el Instituto de la Mujer (1983). También ha surgido el feminismo académico en universidades españolas, donde instruyen e imparten estudios en relación al género (Fernández, 2008).

“El 28 de diciembre de 2004 se aprueban las Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”. “En 2007 se aprobó la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres” (Fernández, 2008, p.20).

3.2.2. La influencia de factores externos al niño o la niña

Además de la importancia de la influencia de la familia y la escuela en el niño o niña, existen otros factores externos que influyen en ellos y ellas en relación a las diferencias de sexos.

Mujeres y hombres adoptan conductas diferentes asociadas a su sexo en función de las diferentes **culturas**. Como ya se veía con Martínez (1999), ser varón o mujer conlleva unos roles de género diferentes en cada sociedad.

La sensibilización e implicación del alumnado es clave en el cambio social relacionado con la igualdad entre hombres y mujeres. Hoy se sabe que la herencia cultural compartida (el pasado) se ha construido sobre la idea de que una marca biológica como es el sexo sirve para asignar a las personas actividades, funciones, relaciones y poderes diferentes (García et al., 2010, 220).

“Esta representación subjetiva del género no suele ser una decisión deliberada, de la que se es consciente; sino que habitualmente suele ser una respuesta más o menos automática al aprendizaje social” (Fernández y Piedra, 2010, p.152).

Todo esto hace que se generen ciertas atribuciones y expectativas hacia el alumnado respecto a los roles de género, acabando éstos en profecía autocomplida (Palacios, 1999).

Otro de los elementos que influyen en los alumnos y alumnas es la **elección de las carreras y trabajos en función de sus sexos**. En las escuelas, el currículum oculto suele reforzar la idea de que ciertos trabajos son más apropiados para un sexo que para el otro. Por lo tanto, la escuela tiende a reproducir los roles sociales tradicionalmente aceptados (Camps y Vidal, 2015). La presencia de estereotipos de género acerca de roles profesionales determinan las expectativas académicas y profesionales, y por tanto la elección de la carrera de una forma sesgada y discriminatoria (Barberá, Candela y Ramos, 2008, citado en García et al., 2010).

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte “las decisiones académicas de futuro que realizan chicas y chicos siguen perpetuando la brecha de género presente en el mundo laboral” (Camps y Vidal, 2015, p.154). Esto lo plasman Sotillo y Murnau (2017) con los siguientes porcentajes:

El 7% de los rectores de las universidades públicas son mujeres, mientras que el 93% son hombres (Ministerio de Educación); el 27% de los altos cargos en los medios de comunicación son mujeres, mientras que 73% son hombres (Global Report); el 17% de ministros son mujeres, mientras que el 83% son hombres (Inter-Parliamentary Union and UN Women. Women in Politics, 2015); y el 13'9% de los magistrados del

Tribunal Supremo son mujeres, frente al 86'1 % que son hombres (Sección de estadística del Consejo General del Poder Judicial) (p.11).

Los **juguetes** son otro de los elementos que llevan una carga sexista, puesto que está claramente estipulado a qué puede jugar uno u otro sexo.

A los tres años, los niños y niñas son reticentes a las conductas de género inapropiadas, y tienen cuidado usando juguetes que son apropiados a su sexo cuando los demás están presentes. Los niños descubren muy pronto la necesidad de conformidad con las expectativas de género para adaptarse al grupo de iguales (Hibbard y Buhrmester, 1998, citado por Camps y Vidal, 2015, p.60).

El juguete puede ser para el niño o la niña una herramienta para representar su realidad y para exteriorizar sus sueños y fantasías. Sin embargo, reciben influencia y mensajes de los medios de comunicación, de la familia, amigos, etc; los cuales determinan una serie de comportamientos esperados de él o de ella, que irán construyendo su identidad (Mendoza, 2013).

Los niños y niñas se encuentran en un constante proceso de aprendizaje en el que adquieren conductas observando a los adultos. No sólo aprenden de éstos, sino que también lo hacen de los medios de comunicación, de los juegos, de la ropa, de los anuncios, etc. (Mendoza, 2013).

Los **anuncios** son otro de los factores que influyen en niños y niñas. Estos anuncios proponen de manera consciente o no, formas de comportarse a niños y niñas, usando algunos colores, objetos o personajes específicos, que son considerados para uno u otro sexo. Así, estos anuncios determinan a lo que deben jugar niños y niñas transmitiendo representaciones sociales de género, a través de estereotipos de género sobre las conductas que se esperan de ellos y ellas (Mendoza, 2013).

En el caso de los juguetes, los que utilizan las niñas suelen ser muñecas, juegos de mesa o peluches que se asocian con la maternidad, las tareas domésticas, la belleza y la fragilidad. Sin embargo, los juguetes que utilizan los niños suelen ser armas, coches o construcciones, que se asocian a habilidades físicas, astucia, poder y fuerza (Mendoza, 2013).

En el caso de los espacios donde deben jugar niños y niñas, también se mantienen expectativas diferentes para cada uno de los sexos. Además, estos espacios en los que deben jugar niños y niñas, también se ven reforzados por la sociedad. Las niñas deben jugar en espacios reducidos o interiores como dentro de una habitación, un salón de belleza, jugar a ser mamá en casa, o a ser maestra en una clase. Sin embargo, los niños deben jugar en grandes espacios al aire libre como parques, pistas de carreras o escenarios naturales donde vivir aventuras. Así pues, los niños pertenecen al espacio público mientras que las niñas pertenecen al espacio privado (Mendoza, 2013).

Finalmente, cabe destacar que niños y niñas acaban reproduciendo las conductas que aparecen en los anuncios de juguetes, pero además de esto, se crea una propuesta de consumo más adulta al seguir modelos de juguetes que utilizan conductas de adolescentes, abandonando cada vez antes los juguetes. Un ejemplo de esto sería la muñeca *Barbie*, que se muestra como una adolescente, la cual además presenta un modelo de belleza irreal al que pueden pretender aspirar y tener como modelo (Mendoza, 2013).

La **música**, es otro de los elementos que tienen gran influencia sobre niños y niñas. La lengua española contribuye a la discriminación sexual a través de las canciones populares. En el cancionero infantil español se observa continuadamente un modelo estereotipado de representación de la mujer, afectando negativamente el lenguaje a la construcción social y cultural de género (Pascual, 2010).

Diego Pascual y Cabo (2010), en su estudio, descubre que en este cancionero infantil español se observa una desigualdad sexista en relación a las funciones y el tipo de actividades realizadas por uno y otro sexo. En general, las mujeres que aparecen se describen utilizando adjetivos diminutivos como “morenita” o “señorita”, y que normalmente las acciones que realizan en las canciones mantienen relación con las tareas domésticas como barrer o fregar. Sin embargo, los hombres llevan a cabo profesiones consideradas masculinas como por ejemplo barquero o soldado. Este tipo de desigualdades surgen como reflejo de la sociedad.

Este autor también explica que existe una relación muy importante entre la cultura y la lengua influyendo la una en la otra, es decir, consiste en un proceso de retroalimentación (Pascual, 2010).

Las letras de las canciones muestran a los individuos en relación a sus roles de género, es decir, muestran las diferencias sociales que existen entre el sexo masculino y el sexo femenino. Los hombres reflejan fuerza y despreocupación, sin embargo, las mujeres están asociadas a la maternidad y al hogar, diciéndoles así, cómo deben ser y cómo deben actuar. De esta forma, las letras de estas canciones refuerzan los roles de género que los niños aprenden a través de ellas (Pascual, 2010).

Según el estudio que realiza Diego Pascual y Cabo (2010), las mujeres aparecen constantemente en las canciones, sin embargo, la mayoría de ellas realizan un papel pasivo que no posee prestigio social.

En la mayoría de las canciones, se valora a la mujer por su paciencia y su dedicación exclusiva a tareas domésticas y a sus hijos e hijas. Además de estas “habilidades” se valora también su físico. Algunos ejemplos son los siguientes (Pascual, 2010, p.149):

- *“Me quiero casar/con una señorita/de este lugar/que sepa coser/que sepa bordar/ que sepa la tabla de multiplicar” (Arroz con leche).*
- *“Al pasar la barca/me dijo el barquero/las niñas bonitas no pagan dinero” (Al pasar la barca).*

Por el contrario, los hombres aparecen representados con un papel activo, demostrando así, que son activos y toman decisiones, mientras que las mujeres son pasivas y delicadas (Pascual, 2010).

Además de mostrar a las mujeres con un papel pasivo, las canciones reflejan a la mujer subordinada y sumisa sirviendo al hombre, al hogar y a los hijos e hijas. Incluso en los animales, se ve al sexo femenino en una segunda posición. Algunos ejemplos son los siguientes (Pascual, 2010, p.150):

- *“Cinco lobitos tiene la loba, cinco lobitos detrás de la escoba//cinco parió y cinco crió /y a los cinco tetita les dio” (Cinco lobitos).*
- *“Estaba el señor don gato/sentadito en su tejado/marama miau miau/... ha recibido una carta/que si quiere ser casado/.../con una gatita blanca/sobrina de un gato pardo//...” (El señor don gato).*

Los hombres, no siempre están presentes en estas canciones, pero sin embargo cuando lo están ocupan un lugar importante siendo capaces de tomar decisiones, siendo individuos que todo lo saben hacer y que corrigen todos los problemas. Algunos ejemplos son los siguientes (Pascual, 2010, p.150):

- “*...La volví a pasar, me volvió a decir: las niñas bonitas no pagan aquí*” (*Al pasar la barca*).
- “*Mi niño chiquito/no tiene cuna/su padre carpintero/le va a hacer una*” (*Mi niño chiquito*).
- “*Si te mareas leré/ a la botica leré/ que el boticario leré/ te de pastillas leré*” (*El cocherito leré*).

En las canciones aparecen momentos en los que no está el hombre. Esto genera un malestar debido a que su ausencia provoca ansiedad. Mientras tanto, la mujer permanece en casa afligida por su ausencia. Algunos ejemplos son los siguientes (Pascual, 2010, p.151):

- “*Mumbrú se fue a la guerra/qué dolor qué dolor qué pena /.../ que Mumbrú ya se ha muerto/ qué dolor, qué dolor, qué entuerto/ que Mumbrú ya se ha muerto/ lo llevan a enterrar*” (*Mumbrú se fue a la guerra*).

Además de esto, una mujer no tiene valor en sí misma, sino que tiene valor en función de su relación con un hombre. Algunos ejemplos son (Pascual, 2010, p.151):

- “*En coche va una niña, carabí/ hija de un capitán*” (*En coche va una niña*).

Incluso, las decisiones del hombre guardan relación con el físico de la mujer y sus destrezas. Algunos ejemplos son (Pascual, 2010, p.151):

- “*Al pasar la barca/me dijo el barquero/las niñas bonitas/no pagan dinero*” (*Al pasar la barca*).
- “*Me quiero casar/con una señorita/ de este lugar// Con ésta, sí/Con ésta, no/Con esta señorita/me caso yo*” (*Arroz con leche*)
- “*Yo quería a una de sus hijas// ¿Y qué oficio le daría?// La pondría de lavandera*” (*Mata tirutiru la*).

Con esta división entre hombres y mujeres hacemos que niños y niñas adquieran, de manera inconsciente y desde muy pronto dichos estereotipos y separaciones de roles en función del género (Pascual, 2010).

Otros de los elementos que tienen gran influencia en los niños y niñas son las **películas y los cuentos** que ven y leen desde pequeñas y pequeños. Uno de los ejemplos más evidentes ha sido Disney y sus películas como la Cenicienta, Blancanieves, la Bella y la Bestia, etc; en las que la mujer siempre ha adoptado un papel secundario y ha llevado a cabo unos roles de género muy marcados.

Disney claramente trata de educar en determinados valores conservadores. Sin embargo, en sus inicios, estos dibujos animados no estaban dirigidos a niños y niñas e intentaban hacer reír con personajes que se comportaban de manera socialmente incorrecta y trataban de hacer crítica social. A partir de los años 70 se reflejan valores más conservadores y se enfoca más al público infantil. Esto hace que Disney tenga un papel muy importante en la creación de la cultura infantil, educando en valores relacionados con el papel de la familia tradicional, el refuerzo de las diferencias raciales y la desigualdad de clase, el respeto a la autoridad, la ideología patriarcal, el consumismo, etc. (Digón, 2006).

En estas historias que cuenta Disney, no sólo se busca entretener, sino también educar en determinados valores. En estas historias podemos encontrar un claro refuerzo de estereotipos sexistas, racistas y clasistas (Digón, 2006). Para el estudio posterior conviene centrarse en los primeros.

Disney muestra a la mujer como sumisa y obediente, destinada al amor y al matrimonio, se muestra como alguien que se deja llevar por sus emociones, que cuida de la familia y de la casa, y casi siempre se presenta o en el rol de la mujer malvada o en el de la niña inocente. Algunos ejemplos en los que vemos reflejados esto son los siguientes (Digón, 2006):

En el Rey León las leonas permanecen sumisas a los leones. Incluso cuando Scar toma el poder no son capaces de rebelarse contra él. En Aladdin, Jasmine aparece como objeto de deseo. En La sirenita, el objetivo final de Ariel es conseguir el amor de Eric, sin embargo, para ello Úrsula, la malvada, le recomienda guardar silencio a través de esta canción (Digón, 2006):

“Tienes tu belleza, tu linda cara. Y no debes subestimar la importancia que tiene el lenguaje corporal. Hablando mucho enfadas a los hombres. Se aburren y no dejas buen sabor. Pues les causa más placer las chicas que tienen pudor. ¿No crees que estar callada es lo mejor? ¡Vamos! No lograrás tu meta conversando. Escúchame y no te equivocarás. Admirada tú serás si callada siempre estás. Sujeta bien la lengua y triunfarás” (p.166).

En Hércules también se pueden ver reflejados estos estereotipos sexistas, ya que se ve que es la mujer la que cuida de la familia y de los niños, mientras que los padres trabajan. Aquí la mujer también es representada como objeto de deseo como se ve en la escena en la que observan a las ninfas cuando se bañan. Por otro lado, también se muestra a la mujer como enamorada, mientras que él sólo quiere mantener relaciones sexuales con ella. Por ejemplo, Meg le dice a Hércules “que si se le dice sí a un hombre, este entiende: tómame que soy tuya”. La mujer se muestra sensible, llora, y debe ser tratada con delicadeza. Además de esto, también se ve reflejada la superficialidad, la preocupación por el físico, ya que en una escena, Meg después de haber sido atacada por un centauro, se peina. Por último cabe destacar la dualidad de Meg, ya que asume tanto el papel de mujer malvada y de mujer inocente. Cuando se muestra malvada, ella es asertiva y vulgar, mientras que cuando se muestra inocente, es dulce, delicada y sensible (Digón, 2006).

Sin embargo, esto ha ido cambiando a lo largo de los años y se han hecho películas en las que la mujer ha pasado de estar en un segundo plano a estar en primer plano y han roto con estereotipos sexistas como por ejemplo Brave, en donde los padres de Mérida intentan organizarle su futuro respecto al matrimonio y ella se rebela, siendo el tiro con arco una de sus aficiones.

Con los libros ocurre lo mismo que con las películas, ya que han sido un reflejo de la época en la que se han escrito, sin embargo actualmente existen libros infantiles para romper con estereotipos sexistas como por ejemplo *Érase dos veces*, en el que se les da una segunda oportunidad a los libros tradicionales, cambiándoles personajes, roles de género y los finales. Otro libro interesante es *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* en donde se cuentan las historias de 100 mujeres del pasado y del presente que han sido y son importantes.

Los libros de texto también tienen influencia sexista tanto a través de las ilustraciones, como del lenguaje o como de los contenidos. “Las mujeres, cuando aparecen, lo hacen en posiciones subordinadas o dependientes, mientras que el protagonismo visual y textual corresponde a los hombres. A la vez, pasan por alto las contribuciones de las mujeres al progreso científico y social” (López, 2001, p.202).

Ya sólo viendo el libro de historia o literatura, se ve que son muy pocas mujeres las que aparecen como personajes o escritoras importantes (López, 2001). Además de esto, en cualquier libro se puede observar sexismo utilizado de forma transversal, como puede ser en un libro de matemáticas en el que el padre es el conductor del viaje que hacen en 3 horas, o la madre es la que va a comprar un kilo de naranjas.

Otro de los elementos que influyen en los niños y niñas es el **lenguaje sexista**. El lenguaje es un elemento muy importante a través del cual transmitimos la realidad y los conocimientos. Además, ocupa un lugar fundamental en todas las relaciones humanas (FETE-UGT, 2007).

Cuando el lenguaje no expresa y se esconde en el masculino pretendidamente neutral, estamos robando la existencia de las mujeres y de las niñas, su realidad, ocultando el hecho de que si el mundo es uno, los seres que lo habitan pertenecen a dos性os diferentes. Equiparar lo masculino a lo universal es invisibilizar a las mujeres (FETE-UGT, 2007, p.20).

Es necesario dar su lugar a mujeres y niñas para representar su existencia, al igual que se hace con los hombres y los niños, creando así una convivencia en igualdad evitando la violencia y los estereotipos (FETE-UGT, 2007).

Existe poca presencia del sexo femenino en la lengua española, como por ejemplo en el uso de palabras que designan profesiones que antes desempeñaban únicamente los hombres, como presidenta o médica. También sucede esto con trabajos que eran considerados de mujeres como por ejemplo enfermero o maestro (Pascual, 2011).

Con el lenguaje interpretamos el mundo y vemos otras maneras de hacer las cosas, pudiendo así dar más oportunidades a profesiones que tradicionalmente correspondían a un sexo u otro (FETE-UGT, 2007).

Los **apellidos** son otro de los elementos en los que vemos reflejado el sexism. El apellido paterno, se suele anteponer al materno en muchos países e incluso en algunos lugares solo se hereda el paterno. Esto se producía y se produce en algunos lugares, cuando las mujeres se casaban, ya que pasaban a formar parte de la familia de su marido y dejaban de pertenecer a la suya. Por tanto, los hijos también formaban parte de la familia paterna, como ya ocurría desde la Antigua Roma (Bailón, 2012).

En España no se produjo un avance en esta materia hasta la reforma del Código Civil en el año 1981, donde se dispuso que cuando el hijo o la hija alcanzara la mayoría de edad pudiera cambiar el orden de sus apellidos (Sánchez, 2002). Actualmente, en algunos países como España, ha dejado de prevalecer el apellido del padre sobre la madre a partir del 30 de junio de 2017. Así el padre y la madre pueden decidir y elegir el orden de los mismos (Sevillano, 2017).

Por último, cabe mencionar que incluso el patio es sexista puesto que la mayor parte del recreo está ocupada por un campo de fútbol. Los niños suelen ocupar la parte central del mismo, donde el protagonista es el fútbol. Sin embargo, en los rincones se sitúan las niñas (Borraz, 2017). Otros autores señalan que “el aula se compone de dos mundos: el de los niños en actividad, y el de las niñas en inactividad” (Sadker y Sadker, 1995, citado por Camps y Vidal, 2015, p.58).

3.2.3. Evolución de la escuela hasta la coeducación

La escuela que hoy conocemos, no ha sido siempre de la forma en que hoy en día la vemos, sino que ha tenido una evolución con grandes cambios.

Según Camps y Vidal (2015) en los inicios de la escuela, ésta estaba destinada únicamente para los hombres, que eran los partícipes de una vida pública. Posteriormente, las mujeres comenzaron a estudiar también, pero por separado. Ambos sexos tenían currículos diferenciados en relación a las funciones sociales que debían desarrollar de acuerdo a los roles de género esperados. Esta escuela, era la que se conocía como escuela segregada.

Después, en la segunda mitad del siglo XX, llegó la educación mixta, que surge por accidente debido a la imposibilidad de crear nuevas escuelas para la gran demanda de las chicas (Fize, 2003, como se cita en Camps y Vidal, 2015), donde ambos sexos

convivían en el mismo lugar y donde se esperaba llegar a una igualdad entre hombres y mujeres, y sobre todo, a una igualdad de oportunidades. Sin embargo, la escuela mixta era una escuela de hombres con mujeres en sus clases, donde el currículo seguía invisibilizando a las mujeres y a su participación a lo largo de la historia (Arenas, 2006, citado por Camps y Vidal, 2015). Por tanto, “la escuela mixta tiende a reproducir los roles sociales tradicionalmente aceptados” (Camps y Vidal, 2015, p.54).

La escuela mixta, a pesar de formar a los alumnos y alumnas para la cooperación entre ambos sexos, no evita la autosegregación sexual de los alumnos y alumnas, como por ejemplo a la hora de jugar o de elegir a sus compañeros, produciéndose una diferenciación de sexos (Camps y Vidal, 2015). “El género es el principal indicador de categorización social de niñas y niños” (Fagot y Leinbach, 1993, como se cita en Camps y Vidal, 2015, p. 55).

En sus relaciones, niñas y niños no prestan atención al sexo de sus compañeros hasta los dos años de edad; el aumento de las interacciones de exclusividad entre niñas aparece a los tres años de edad (un año antes que en los niños), pero a los cinco años esa tendencia a interactuar con el propio sexo ya es mayor en los niños (Camps y Vidal, 2015, p.58).

“Dentro del grupo, es donde los niños y niñas reciben una aprobación y aceptación” (Parsons, 1976, como se cita en Camps y Vidal, 2015, p.56). Así pues, lo que refuerza los comportamientos estereotipados es la presencia del otro sexo (Camps y Vidal, 2015).

La polarización “es la adopción de la actitud del grupo al que se pertenece” (Páez, 2004, como se cita en Camps y Vidal, 2015, p. 59), haciendo que se mantengan los estereotipos y así, causar una limitación de oportunidades. Esto hace, que los alumnos y alumnas se sientan parte de un grupo de su mismo sexo, teniendo experiencias diferentes y formas distintas de socialización, generando en la escuela dos culturas diferentes (Páez, 2004, como se cita en Camps y Vidal, 2015).

Además de esto, el alumnado llega a la escuela con una serie de estereotipos muy arraigados, los cuales afectan a sus estilos y actitudes, valorando las acciones tanto propias como externas a ellos como correctas e incorrectas en relación a las normas de género (Elkin, 1960, como se cita en Camps y Vidal, 2015).

Por tanto, la escuela mixta es un paso intermedio hacia la coeducación. Para conseguir esta coeducación se necesita un cambio de modelo cultural y no sólo una escolarización conjunta (Subirats, 2009).

Según Marina Subirats (2009), para llegar a la coeducación, es necesario que niñas y niños tengan los mismos recursos y oportunidades para su educación y que vayan desapareciendo las barreras de género, que prescriben o prohíben unos comportamientos u otros en razón de sexo, de modo que todas las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de los futuros hombres y mujeres y que todos y todas puedan desarrollarlas en la medida de las posibilidades de cada persona, sin prejuicios sexistas que puedan limitar su acción (p.97).

García y Manzano (2009), aseguran que “aún queda camino por recorrer para alcanzar una educación sin sesgo sexista, que tenga en cuenta la construcción de las identidades masculina y femenina para el desarrollo íntegro de las personas” (p.98). Sin embargo, “la escuela ha de ser compensadora de desigualdades y transformadora de una realidad que arrastra la herencia injusta de una construcción social que mantiene el papel subsidiario para las mujeres y que imposibilita el desarrollo de las capacidades de mujeres y hombres” (p.99).

3.3. Legislación vigente en materia de igualdad de género.

3.3.1. Ley de igualdad.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, modificada el 27 de julio de 2013.

En cuanto a la Ley de Igualdad del BOE, existe el siguiente artículo dedicado a la educación en igualdad.

Artículo 23. La educación para la igualdad de mujeres y hombres.

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo

incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros (BOE, 2007-2013, p.10).

3.3.2. Currículo de Educación Primaria del Gobierno de Aragón

En el currículo de Educación Primaria del Gobierno de Aragón, en el texto consolidado de la Orden de currículo de Educación Primaria donde se integra la redacción vigente de la Orden de 16 de junio de 2014, la Orden de 21 de diciembre de 2015 y la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, se encuentran algunas referencias hacia la igualdad de género como las siguientes.

En el **artículo 5**, Objetivos Generales de la Educación Primaria, aparece el siguiente en relación a la igualdad de género.

-“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (p.4).

En el **artículo 8**, Elementos Transversales, aparecen los siguientes:

- Se fomentará la excelencia y la equidad como soportes de la calidad educativa, ya que ésta sólo se consigue en la medida que todo el alumnado aprende y adquiere el máximo desarrollo de sus capacidades. Para ello y desde un enfoque inclusivo, se adoptarán las medidas de intervención educativa necesarias para que de menor a mayor especificidad hagan realidad la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal, el diseño para todos y la no discriminación por razón de discapacidad o cualquier otra condición (p.6).

-Se impulsará el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social (p.6).

Se fomentará el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia (p.6).

“La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico” (p.6).

“Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación” (p.6).

El currículo incorpora elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes (p.6).

En el **artículo 9**, los Principios Metodológicos generales, aparece lo siguiente:

El logro de un buen clima de aula que permita a los alumnos centrarse en el aprendizaje y les ayude en su proceso de educación emocional. Este clima depende especialmente de la claridad y consistencia de las normas y de la calidad de las relaciones personales. Debe tenerse muy presente que hay que ayudar a los alumnos a desarrollar y fortalecer los principios y valores que fomentan la igualdad y favorecen la convivencia, desde la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos (p.8).

En el **artículo 26**, materiales didácticos aparece lo siguiente:

-Los materiales curriculares y libros de texto adoptados deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y

deberes constitucionales, así como los principios y valores establecidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (p.17).

3.3.3. Instituto Aragonés de la Mujer. Prevención de la Violencia de género

Es necesario hacer hincapié en algunos de los objetivos y medidas preventivas del Plan Estratégico para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres en Aragón (2014), como:

“OBJETIVO 1.1: Realizar acciones de sensibilización e información sobre el problema de la Violencia contra la Mujer dirigidas a la población aragonesa con la finalidad de concienciar y de prevenir este tipo de situaciones” (IAM, 2014-17, p.52).

“Objetivo operativo 1.1.1: Realizar actos o campañas de difusión dirigidas a la población en general para potenciar el rechazo a la Violencia contra la Mujer” (IAM, 2014, p.52).

Algunas medidas relacionadas con lo anterior son: llevar a cabo campañas de sensibilización, expresar rechazo hacia la Violencia contra las Mujeres institucional y socialmente, realizar un acuerdo de actuación para expresar rechazo cuando se produzca la muerte de una mujer al ser víctima de Violencia de Género, llevar a cabo campañas que recalquen lo positivo de superar los procesos de Violencia contra la Mujer, incidir en la sensibilización de población extranjera y otros colectivos vulnerables, llevar a cabo acciones preventivas y de sensibilización en el ámbito deportivo y colaborar con el Servicio Aragonés de Salud para sensibilizar y prevenir a través del Programa de Promoción de la Salud del departamento competente en materia de Salud (IAM, 2014).

“Objetivo Operativo 1.1.2: Promover la sensibilización en materia de Igualdad y el rechazo a la Violencia contra la Mujer entre la población infantil y juvenil.” (IAM, 2014, p.55).

En relación a lo anterior aparecen algunas medidas para prevenir y actuar en estas situaciones como la realización de acciones para eliminar estereotipos sexistas, actividades para prevenir la violencia contra la mujer, campañas de sensibilización para

la prevención de estas conductas y la formación para el buen uso de las tecnologías previniendo así posibles actitudes violentas (IAM, 2014).

4.-Análisis de la realidad

Con el fin de analizar las actitudes sexistas por parte de los alumnos de primaria, hacia la igualdad de género, se ha llevado a cabo un estudio, que replica el ya realizado por García et al. (2010) “Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género”, a continuación se describe el mismo.

4.1. Contexto sociocultural

El colegio Tío Jorge es un centro público bilingüe en inglés de Educación Infantil y Primaria; con opción de segundo idioma (francés) a partir de 5º de primaria. Está situado en el barrio del Arrabal de Zaragoza, junto al parque Tío Jorge.

En este centro educativo se encuentran realidades muy diversas, y por tanto, alumnado muy diverso. Dicha diversidad está relacionada con la procedencia, el nivel socioeconómico, la religión, la cultura, etnia o ritmos de desarrollo. Alrededor del 20% de los alumnos son de procedencia extranjera. Al centro, acuden tanto familias de nivel socioeconómico medio con una situación económica estable, como familias con escasos recursos económicos, en riesgo de exclusión social, y por tanto algunos de ellos son preceptores de distintas ayudas por parte de las instituciones públicas.

En cuanto al número de alumnado, en la actualidad el centro cuenta con 123 alumnos y alumnas de Educación Infantil y 291 alumnos y alumnas de Educación Primaria, sumando un total de 414 alumnos y alumnas en el centro, repartidos todos ellos en dos vías.

4.2. Participantes del estudio

Este estudio se ha llevado a cabo con las dos vías de 4º (4ºA y 4ºB), los participantes han sido alumnos del centro con edades comprendidas entre los 9, 10 y 11 años.

El grupo de 4ºA está formado por 25 alumnas y alumnos. Sin embargo, el día que se pasó el cuestionario solo había 23 alumnas y alumnos. De ellos, 13 son chicas y 10 son chicos. En esta clase, hay un alumno de Argelia, una alumna de Ecuador, otra alumna de Cabo Verde, otro niño de Ghana y otro del Salvador. También hay una alumna de etnia gitana y cuatro alumnos y alumnas repetidores, algunos de los mencionados anteriormente.

El grupo de 4ºB está formado por 25 alumnos y alumnas como en la clase anterior, de los cuales fueron 23 los que estuvieron el día que se pasó el cuestionario. De ellos 14 son chicas y 9 son chicos. Hay dos alumnos y una alumna de Rumanía, una alumna cuyos padres son argentinos y otro cuyos padres son portugueses, y tres repetidores. También hay un alumno de etnia gitana.

En las siguientes tablas, se describen los datos descriptivos relacionados con las variables a estudiar en la investigación (sexo, grupo de clase y procedencia).

Tabla 1.- *Distribución por grupo de clase y sexo*

	MUJERES (n, %)	HOMBRES (n, %)	Total (n, %)
4ºA	13 (56,52%)	10 (43,47%)	23 (50%)
4º B	14 (60,86%)	9 (39,13%)	23 (50%)
Total	27 (58,69%)	19 (41,30%)	46 (100%)

Nota. Celdas representan frecuencias absolutas y porcentajes respecto del mismo grupo

Tabla 2.-*Distribución por grupo de clase y procedencia*

	ESPAÑOLES (n, %)	EXTRANJEROS(n, %)	Total (n, %)
4ºA	18 (78,26%)	5 (21,73%)	23 (50%)
4º B	18 (78,26%)	5 (21,73%)	23 (50%)
Total	36 (78,26)	10 (21,73%)	46 (100%)

Nota. Celdas representan frecuencias absolutas y porcentajes respecto del mismo grupo

Tabla 3.- *Distribución por sexo y procedencia*

	ESPAÑOLES (n,%)	EXTRANJEROS (n,%)	Total (n,%)
MUJERES	23 (85,18%)	4 (14,81%)	27 (58,69%)
HOMBRES	13 (68,42%)	6 (31,57%)	19 (41,30%)
Total	36 (78,26%)	10 (21,73%)	46 (100%)

Nota. Celdas representan frecuencias absolutas y porcentajes respecto del mismo grupo

Tabla 4.- *Distribución por grupo de clase, sexo y procedencia*

	MUJERES (n,%)		VARONES (n,%)	
	ESPAÑOLAS	EXTRANJERAS	ESPAÑOLAS	EXTRANJERAS
4ºA	11 (47,82%)	2 (50%)	7 (53,84%)	3 (50%)
4º B	12 (52,17%)	2 (50%)	6 (46,15%)	3 (50%)
Total	23 (50%)	4 (8,69%)	13 (28,26%)	6 (13,04%)

Nota. Celdas representan frecuencias absolutas y porcentajes respecto del mismo grupo

4.3. Instrumento de valoración

Para conocer las actitudes del alumnado hacia la igualdad de género y realizar un análisis cualitativo, se ha pasado un cuestionario (Anexo II) a los 46 alumnos y alumnas de las dos clases de 4º de Primaria del centro Público Tío Jorge de Zaragoza.

Cómo se ha mencionado en el apartado anterior, para este estudio vamos a tener en cuenta una serie de variables que son las siguientes:

Tabla 5.- *Datos del alumnado que conforma la muestra del estudio*

VARIABLES	CATEGORÍAS
Sexo	Mujer Varón
Vías	4ºA 4ºB
Procedencia	Española Extranjera

Para la realización de este estudio se ha tenido en cuenta el proyecto “Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género”, realizado por García et al. (2010), del cual, además, se ha utilizado el cuestionario empleado para identificar las actitudes hacia la igualdad de los alumnos y alumnas de esta investigación. Previo a dicho estudio, se solicitó e informó a la profesora tutora de las prácticas III del Colegio Tío Jorge, los permisos oportunos para la realización de este Trabajo de Fin de Grado.

El instrumento utilizado para la identificación de actitudes hacia la igualdad se corresponde con un método tipo survey o encuesta, formada por 30 ítems tipo Likert (Anexo II). Para la construcción de la escala se utiliza la perspectiva teórica del *doing gender* (West y Zimmerman, 1987; Crawford, 2006; Cala y De la Mata ,2006; como se cita en García et al., 2010), que contribuye a un análisis del género a tres niveles: sociocultural, interactivo e individual.

Los autores anteriores explican que estos tres niveles son las tres subescalas en las que se desglosa el cuestionario, teniendo cada una de ellas 10 ítems (como se cita en García et al., 2010):

- La perspectiva sociocultural “implica considerar como objeto de estudio el reparto de responsabilidades (familiares y domésticas), los mandatos sociales y los estereotipos de género” (p.221).
- La perspectiva relacional “implica considerar el estudio de las interacciones entre profesorado y el alumnado, entre el alumnado, entre alumnado y madres y padres, etc; atendiendo a cuestiones de liderazgo, relaciones de género, violencia de género, etc.” (p.222).
- La perspectiva personal “sondea de manera particular las preferencias y elecciones académicas, aspiraciones y expectativas según el género” (p.222).

Cada ítem de las escalas permite el auto-posicionamiento del alumnado (entre 1= completamente en desacuerdo y 5= completamente de acuerdo).

Tabla 6.- *Dimensiones e indicadores de la cultura de género en la escuela*

Niveles de Análisis	Indicadores o contenidos
Sociocultural	Reparto de responsabilidades (familiares y domésticas) Mandatos sociales de género Estereotipos de género
Relacional	Roles y relaciones de género Liderazgo Violencia de género Afectividad
Personal	Creencias de género Expectativas de género Identidad de género

Fuente: García et al., 2010, p.222

En función de las puntuaciones obtenidas, las actitudes de las alumnas y alumnos se clasificarán de la siguiente forma (García et al, 2010):

-La **actitud sexista** “supone reproducir públicamente, y de forma poco consciente estereotipos de género y mandatos patriarcales vinculados a roles masculinos y femeninos” (p.224).

-La **actitud adaptativa** “supone una postura políticamente más correcta en lo formal y público, lo que permite reconocer sólo aquellos indicadores de desigualdad presentes en el discurso social. Esta postura se muestra también en la indecisión con que valoran algunos los estereotipos” (p.224).

-La **actitud igualitaria** “implica el reconocimiento de la desigualdad y valoración positiva de aquellos modelos de conducta y pensamiento que implican una visión equitativa y concertada de la relación entre hombres y mujeres, así como de los roles que pueden ejercer” (p.224).

En la tabla siguiente se muestran los puntos de corte para determinar los tres tipos de actitudes anteriores (sexista, adaptativa e igualitaria) en función de las actitudes del alumnado hacia la igualdad (García et al., 2010).

Tabla 7.- *Puntuaciones empíricas y puntos de corte de la escala*

	Sociocultural	Relacional	Personal	Escala Global
Nº Ítems	10 (01-10)	10 (11-20)	10 (21-30)	30 (todos: 01-30)
Puntuaciones Empíricas	V. Escala Mediana	Desde 10 a 50 puntos 38	34	36 30-150 108
Puntos de Corte	Sexista Adaptativa Igualitaria	≤ 29 30-39 ≥ 40	36 30-119 ≥ 120	≤ 89 90-119 ≥ 120

Fuente: García et al., 2010, p. 224.

4.4. Resultados

Como se ha mencionado antes, se han tenido en cuenta diferentes variables para comparar y determinar las diferentes actitudes hacia la igualdad. Estas variables han sido: el sexo (hombre-mujer), el grupo de clase al que pertenecen (4º A- 4º B) y la procedencia (extranjera-española). En esta última variable se han considerados alumnos de procedencia extranjera a los alumnos que han nacido en otros países pero también a aquellos que son españoles y tienen padres extranjeros, ya que pueden pertenecer a culturas diferentes.

Se han ido estudiando las diferentes variables encontrando diferentes resultados y actitudes en cada uno de los ámbitos (Plano Sociocultural, Plano Relacional y Plano Personal) y en su totalidad. Para ello, se ha dado valores a las afirmaciones (ítems) de cada uno de los planos de la encuesta en función de si los enunciados eran positivos o negativos. Así pues, se les asignaban de 5 a 1 puntos, obteniendo mayor puntuación cuanto más se acercasen a las actitudes igualitarias. Al haber 10 ítems en cada uno de los planos, podían obtener un máximo de 50 puntos en cada plano y un máximo de 150 puntos en total.

Después, para obtener las medias, se han sumado las puntuaciones de cada uno de los planos de todos los alumnos y alumnas que comprendían la variable seleccionada y después se ha dividido por el número de alumnos de dicha variable. Este proceso se ha repetido seleccionando diferentes variables.

Para obtener los resultados, se han comparado las puntuaciones obtenidas con la tabla anterior de puntos de corte de la escala. Así se ha logrado conocer el tipo de actitudes. En las tablas siguientes aparecen los resultados obtenidos en relación a los distintos tipos de actitudes.

En primer lugar se calcularon las medias **totales**, incluyendo mujeres, hombres, ambas clases, y los alumnos y alumnas de procedencia extranjera y española. Los resultados obtenidos en general, sin hacer distinción de variables, han sido actitudes igualitarias en todos los planos y en la media total.

Tabla 8.-*Puntuaciones medias del total de la muestra, en el plano sociocultural, relacional y personal*

TOTAL (MD)	
P. Sociocultural	43'46
P. Relacional	41'04
P. Personal	42'76
Total	127'28

Nota. MD=puntuaciones medias

Después, se analizó la variable **sexo**, dividiendo a todos los alumnos de la muestra entre hombres y mujeres. Los resultados de la variable “mujer” ha sido, actitud igualitaria en todos los planos y en el total, sin embargo, en la variable “hombre”, en el plano sociocultural y en el personal muestran actitudes igualitarias, al igual que en su totalidad, pero en el plano relacional, muestran una actitud adaptativa.

Tabla 9.- *Puntuaciones medias, por sexo y planos*

	MUJERES (MD)	HOMBRES (MD)
P. Sociocultural	45'26	40'89
P. Relacional	42'85	38'47
P. Personal	43'96	41'05
TOTAL	132'11	120'42

Nota. MD=puntuaciones medias

La siguiente variable analizada es el **grupo de clase**. Tanto en 4º A como en 4ºB se ven actitudes igualitarias en todos sus planos y en su totalidad.

Tabla 10.- *Puntuaciones medias por vía y planos*

	4º A (MD)	4º B (MD)
P. Sociocultural	43'74	43'17
P. Relacional	41'43	40'65
P. Personal	42'35	43'17
TOTAL	127'57	127

Nota. MD=puntuaciones medias

En la variable **procedencia** se encuentran diferencias, los alumnos y alumnas de procedencia extranjera muestran actitudes adaptativas en todos sus planos y en el total, mientras que los alumnos de procedencia española muestran actitudes igualitarias en todos los planos y en el total.

Tabla 11.- *Puntuaciones medias por procedencia*

	EXTRANJEROS	ESPAÑOLES
P. Sociocultural	37'7	45'06
P. Relacional	36'5	42'31
P. Personal	36'6	44'47
Total	110'8	131'86

Nota. MD=puntuaciones medias

Después de analizar todas estas variables de forma individual, se han combinado algunas de ellas para profundizar más en las actitudes investigadas.

Analizando **sexo y grupo de clase** se observa lo siguiente. Las alumnas del grupo 4ºA muestran una actitud igualitaria en todos los planos y en el total. Las alumnas del grupo de 4ºB también muestran una actitud igualitaria en todos los ámbitos. Por otro lado, los alumnos de 4º A tienen una actitud igualitaria en el ámbito sociocultural y adaptativa en los planos relacional, personal y en el total. Los alumnos de 4ºB muestran actitudes igualitarias en el plano sociocultural y personal, y en el total, y adaptativa en el plano relacional.

Tabla 12.- *Puntuaciones medias por vía y sexo*

	4º A		4º B	
	MUJERES	HOMBRES	MUEJRES	HOMBRES
P. Sociocultural	46'23	40'5	44'36	41'33
P. Relacional	44'23	37'8	41'57	39'22
P. Personal	44'31	39'8	43'64	42'44
Total	134'85	118'1	129'57	123

Nota. MD=puntuaciones medias

Estudiando **sexo y procedencia** se ve que las mujeres de procedencia extranjera muestran una actitud igualitaria en todos sus planos y en el total, al igual que las mujeres de procedencia española. Sin embargo, los varones de procedencia extranjera muestran una actitud adaptativa en todos los planos y en el total. Mientras que los

varones de procedencia española mantienen una actitud igualitaria en todos sus planos y en el total.

Tabla 13.- *Puntuaciones medias por sexo y procedencia*

	MUJER		HOMBRE	
	EXTRANJERA	ESPAÑOLA	EXTRANJERO	ESPAÑOL
P. Sociocultural	41	46	35'5	43'38
P. Relacional	40'25	43'30	34	40'54
P. Personal	42'25	44'26	32'83	44'85
Total	123'5	133'61	102'33	128'77

Nota. MD=puntuaciones medias

En cuanto al **grupo de clase y procedencia**, los alumnos y alumnas del grupo de 4º A de procedencia extranjera muestran una actitud adaptativa en todos los planos y en el total. Por otro lado, los alumnos y alumnas de 4ºA de procedencia española mantienen una actitud igualitaria en todos los planos y en el total.

Los alumnos y alumnas de 4ºB de procedencia extranjera tienen una actitud adaptativa en el plano relacional, e igualitaria en el resto de planos y en el total, mientras que las alumnas y alumnos de 4ºB de procedencia española muestran una actitud igualitaria en todos sus planos y en el total.

Tabla 14.- *Puntuaciones medias por vía y procedencia*

	4º A		4º B	
	EXTRANJERO	ESPAÑOL	EXTRANJERO	ESPAÑOL
P. Sociocultural	33'6	46'56	41'8	43'56
P. Relacional	33'2	43'72	39'8	40'89
P. Personal	32	45'22	41'2	43'72
Total	98'8	135'56	122'8	128'17

Nota. MD=puntuaciones medias

Por último en relación a las variables: **sexo, clase y procedencia** (véase tabla 15), se observó lo siguiente:

Los alumnos de 4ºA, hombres y de procedencia extranjera muestran una actitud sexista en el plano sociocultural, en el personal y en el total, y una actitud adaptativa en el plano relacional. Sin embargo, los alumnos de 4ºA, varones y de procedencia española muestran una actitud igualitaria en todos los planos y en el total.

Por otro lado, los alumnos de 4ºB, varones y de procedencia extranjera muestran una actitud adaptativa en el plano relacional, personal y en el total, y una actitud igualitaria en el sociocultural. Sin embargo, los alumnos de 4ºB, varones y de procedencia española mantienen una actitud igualitaria en todos los planos y en el total.

Las alumnas de 4ºA, mujeres y de procedencia extranjera tienen una actitud adaptativa en el plano relacional, en el personal y en el total, y una actitud igualitaria en el plano sociocultural. Por otro lado, las alumnas de 4ºA, mujeres y de procedencia española tienen una actitud igualitaria en todos sus planos y en el total.

Las alumnas de 4ºB, mujeres y de procedencia extranjera muestran una actitud igualitaria en todos sus planos y en el total al igual que las alumnas de 4ºB, mujeres y de procedencia española.

Tabla 15.- Puntuaciones medias por vía, sexo y procedencia

	4º A						4º B					
	Mujeres			Hombres			Mujeres			Hombres		
	P. Extranjera	P. Española	P. Extranjera	P. Extranjera	P. Española	P. Extranjera	P. Extranjera	P. Española	P. Extranjera	P. Extranjera	P. Extranjera	P. Española
P. Sociocultural	41	47'18		28'67	45'57	41	44'92		42'33		40'83	
P. Relacional	37'5	45'45		30'33	41	43	41'33		37'67		40	
P. Personal	37'5	45'55		28'33	44'71	47	43'08		37'33		45	
Total	116	138'27		87'33	131'29	131	129'33		117'33		125'83	

Nota. MD=puntuaciones medias

Como se observa en los resultados, en general los alumnos y alumnas de ambas clases mantienen una actitud igualitaria. Sin embargo, según las variables que se seleccionan se pueden observar diferencias. Por ejemplo, en esta última tabla aparecen actitudes sexistas relacionadas con el sexo masculino y la procedencia extranjera. Se pueden atribuir estas diferencias a las diferentes culturas que hay en estas dos clases, donde los roles de la mujer y del hombre difieren, o poseen una mayor herencia cultural y por ello se mantienen más arraigados.

Para finalizar, comentar que estos resultados solo muestran una pequeña realidad, y se considera oportuno elaborar un programa preventivo para educar en igualdad a los alumnos y alumnas de segundo ciclo de primaria.

5. Programa Preventivo: educando en Igualdad

Para prevenir y mejorar este tipo de conductas sexistas y adaptativas, observadas y analizadas en el estudio, se diseña el programa preventivo: Educando en Igualdad. Con él, se pretende trabajar con los alumnos y alumnas actitudes saludables hacia la igualdad de género.

5.1. Objetivos generales

- Dar a conocer a los alumnos y alumnas los roles de género atribuidos por la sociedad a cada sexo.
- Sensibilizar a los alumnos y alumnas sobre la cantidad de estímulos que se reciben en relación a los estereotipos sexistas.
- Tomar decisiones y adoptar una actitud crítica ante el sexismo.
- Aclarar posibles dudas respecto a la educación en igualdad.

5.2. Destinatarios

Este programa va dirigido a todo el alumnado de segundo ciclo de primaria puesto que mantiene un carácter preventivo, aunque específicamente se dirija a los alumnos y alumnas de 4º de primaria con los que se ha contado para hacer este estudio y de los que

se han recogido los datos del cuestionario. También va dirigido a las familias de los alumnos y alumnas ya que formarán parte de las actividades posteriores.

5.3. Actividades

Se llevarán a cabo una serie de actividades para trabajar con los alumnos y alumnas la educación en igualdad. Estas actividades se realizarán una vez por semana en sesiones de una hora. Este programa preventivo es flexible y en caso de tener que reforzar otros aspectos o trabajar otros contenidos en los que tienen mayores dificultades los alumnos y alumnas no habría problema en modificarlo.

Para ello se proponen las siguientes:

Actividad 1. Una mirada violeta a nuestro árbol familiar (SIJE-FADAE, 2015, p.7).

El **objetivo** de esta primera actividad es conocer la historia de las mujeres en las últimas generaciones y sensibilizar a los alumnos y alumnas sobre los roles de género asignados a la mujer.

Esta actividad consiste en pedir a los alumnos y alumnas que investiguen sobre las mujeres de su familia que comprenden las tres últimas generaciones (madre, abuela y bisabuela), y que recojan información sobre el trabajo que desempeñaban, el ocio, lo que hacían, cómo era su día a día, etc.

Cuando tengan la información, deberán representarla y plasmarla con libertad. Pueden realizar redacciones, esquemas, *collages*, etc.

Finalmente, todos los alumnos y alumnas comentarán la evolución de las mujeres en cada familia viendo las diferencias y similitudes entre ellas, y se reflexionará sobre los cambios que ha habido en la sociedad en las últimas décadas respecto a la mujer y sus derechos.

Actividad 2. Y tú, ¿qué sabes hacer? (SIJE-FADAE, 2015, p.12).

El **objetivo** de esta actividad es reflexionar sobre el reparto de las tareas del hogar y tomar una actitud crítica ante esto.

Esta actividad consistirá en repartir una ficha (Anexo III) donde aparecen escritas las tareas que se hacen en el hogar. Los alumnos y alumnas deberán escribir al lado de cada tarea los nombres de las personas que las realizan en sus casas. Al finalizar la ficha, darán un punto a cada persona que haga cada tarea y se sumarán los puntos sabiendo así como es el reparto de tareas.

Luego se preguntará quién realiza más tareas y si es justo cómo están repartidas las tareas en sus casas. Además, se comentará si hay algunas tareas que están más relacionadas con las mujeres u otras con los hombres.

Actividad 3. Anuncios publicitarios (Junta de Andalucía, 2011)

El **objetivo** de esta actividad es conocer los estereotipos sexistas que aparecen en los anuncios publicitarios y ser conscientes de la repercusión e influencia que tienen en la sociedad.

Para esta actividad los alumnos y alumnas necesitarán indagar en los anuncios publicitarios televisivos. Valorarán este tipo de anuncios observando la información que intentan transmitir y adoptarán una actitud crítica ante ellos.

Se les pedirá a los alumnos y alumnas que estén atentos ante los diferentes tipos de anuncios: de suavizante, detergentes, juguetes, champú, comida, etc.

En clase se analizará y preguntará quién o quiénes aparecen en los anuncios y a quién o quiénes van dirigidos. Asimismo, se etiquetarán como anuncios sexistas o no sexistas. Finalmente, los alumnos deberán cambiar los anuncios sexistas a no sexistas cambiando elementos, personas, etc, del anuncio.

Actividad 4. Elegimos nuestros juguetes (SIJE-FADAE, 2015, p. 13).

El **objetivo** de esta actividad es sensibilizar a los alumnos y alumnas sobre los estereotipos de género que existen en relación a los juguetes y que además les impiden el desarrollo global.

Para esta actividad se necesitarán catálogos de juguetes (Anexo IV) que podemos encontrar en algunas tiendas, sobre todo en determinadas épocas como Navidades. Estos catálogos suelen estar repletos de publicidad sexista que refuerzan los roles de género.

Se les pedirá a los alumnos y alumnas que se organicen en pequeños grupos para poder observar el catálogo. Posteriormente se preguntará qué les ha llamado la atención y qué juguetes les gustan más.

A partir de esto, se explicará el significado de estereotipos y roles de género con la ayuda del catálogo: separación de juguetes por colores, juguetes de aventuras, juguetes relacionados con las tareas domésticas, muñecos, etc.

Se harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué opináis de que dividan así los juguetes y que os digan a lo que podéis jugar y a lo que no?
- ¿Qué pensáis de que os digan qué color os tiene que gustar?
- ¿Qué os dirían los adultos a vosotras si escogéis un “juguete de niños”? ¿Y a vosotros si jugáis con uno “de niñas”?

Finalmente, se propondrá hacer un nuevo catálogo no sexista hecho por ellos y teniendo en cuenta todo lo anterior.

Actividad 5. Cuéntame un cuento del revés.

El **objetivo** de esta actividad es involucrar y hacer partícipes del proceso de aprendizaje a las familias a través de actividades para trabajar la igualdad de género.

Esta actividad se llevará a cabo una vez realizadas las anteriores, ya que los alumnos y alumnas habrán trabajado previamente dichos conocimientos. Vendrá una vez por semana la familia de uno de los niños o niñas de clase a contar un cuento tradicional, turnándose hasta que todas las familias hayan pasado por clase. Los alumnos y alumnas tendrán que identificar conductas sexistas y roles de género durante el cuento.

Una vez finalizado el cuento, comentarán entre todos las conductas sexistas que han identificado, y entre todos los alumnos y la familia voluntaria tratarán de hacer una nueva versión sin estereotipos sexistas cambiando personajes, acciones, objetos, etc.

Actividad 6. Cuentos reales.

El objetivo de esta actividad es recopilar información sobre mujeres importantes que han existido a lo largo de la historia sin ser reconocidas.

Esta actividad la llevarán a cabo los alumnos y alumnas con sus familias en casa. Consistirá en elaborar un cuento a través de la recogida de información sobre mujeres importantes a lo largo de la historia. Para ello se utilizará un libro en blanco. Los lunes de cada semana, las familias tendrán que pasárselo a otras familias para que continúen el cuento añadiendo nuevas historias sobre las mujeres. Así pues, cada familia tendrá una semana para añadir un nuevo capítulo del libro.

Este libro estará formado por historias de mujeres que han sido importantes por diferentes causas, como por ejemplo diferentes profesiones (científicas, profesoras, aviadoras, doctoras, artistas, etc.). Para ello, junto al libro, se facilitará una lista de dichas mujeres, de la cual podrá escoger cada familia una o añadir una sobre la que ellos y ellas quieran escribir. De esta forma, cada vez que se haga una historia, se tachará de la lista las ya utilizadas para no repetirlas. Algunos nombres de esta lista podrían ser: Malala, Rosalind Franklin, Nefertiti, Frida Kalo, Nina Simone, Marie Curie, Agnodice, Vera Rubin, Juana Azurdoy, Alfonsina Storni, María Zambrano, Virginia Woolf, Gloria Fuertes, Amelia Earhart, etc.

Cuando el libro haya pasado por todos los alumnos y alumnas, la última familia deberá llevar el libro a clase. Poco a poco se leerán los capítulos en clase y cuando se llegue al final del cuento, entre todos se elaborará un final para cerrar el libro.

5.4. Evaluación

Por último, se les entregará a los alumnos y alumnas un cuestionario (Anexo V) para saber qué les ha parecido cada una de las actividades y si les ha sido útil. De esta

manera se analiza el trabajo realizado pudiendo hacer una autocrítica para mejorar en futuros programas preventivos.

Además del cuestionario, también se utilizará la observación como instrumento de evaluación, comprobando a lo largo de las sesiones si las conductas sexistas perduran o se van reduciendo en el tiempo. Es decir, se observarán las conductas de los alumnos y alumnas, y también se controlará si éstas cambian. Además, no solo se observarán dichas conductas en clase sino que también se observarán en el patio ya que las conductas sexistas pueden darse fuera del aula.

6. Conclusiones

Este Trabajo Fin de Grado surgió de unos comentarios durante mis prácticas y me pareció interesante enfocarlo en esta dirección.

Mediante el estudio y el cuestionario se trataba de averiguar si dichas actitudes se daban en el día a día de los niños y niñas o de averiguar qué predisposición tenían estos alumnos y alumnas hacia la igualdad de género.

Por otro lado se ha podido ver, que la posición de la mujer en la sociedad ha estado cambiando en los últimos años de manera positiva, sin embargo aún queda mucho por hacer. Sobre todo, considero de gran importancia la educación que debemos dar como docentes y los valores que debemos transmitir. No se puede permitir, que el sexo de nacimiento de un niño o de una niña determine sus capacidades, sus gustos o su vida.

Otro aspecto importante sobre este trabajo ha sido el conocer cómo se vivía tiempo atrás, ya que esto explica nuestro presente y el por qué suceden las cosas de una manera u otra. Se puede observar la herencia cultural que encontramos fuertemente arraigada en nuestro país, y de la que nos está costando mucho desprendernos.

En relación a esto, fue muy importante la incorporación de las mujeres a la educación, puesto que fue una herramienta muy útil para ellas. Les proporcionó conocimientos y actitud crítica que hizo que se movilizaran ante tales injusticias. Pasaron de permanecer en la vida privada a movilizarse por sus derechos.

Además de esto, considero de gran importancia los distintos aspectos que influyen en niños y niñas en relación a la transmisión valores sexistas. A veces no somos conscientes de la cantidad de mensajes ocultos que transmitimos a través de ámbitos tan sencillos como pueden ser canciones, libros, películas o incluso nuestro propio lenguaje. Por todo esto debemos tener cuidado y adoptar una actitud crítica que nos permita identificar este tipo de valores.

Como vemos, no solo la familia tiene una responsabilidad sobre estos niños y niñas, sino que la educación y la escuela tienen un papel fundamental a la hora de transmitir valores o aspectos de la vida, no limitándose únicamente a los aspectos académicos. La escuela como fin principal tiene el desarrollo global del niño o niña y facilitarle los aprendizajes para la vida cotidiana, para ello será necesaria una educación en igualdad.

7. Bibliografía

- Alcampo. (2017). Catálogo de juguetes. Ahorra y vive mejor.
- Bailón, M. (2012). El papel social y religioso de la mujer romana. *FORTVNA MVLIEBRIS* como forma de integración en los cultos oficiales. *Habis*. 43, 101-118.
- Camps, J. y Vidal, E. (2015). Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada. *Revista española de pedagogía*. 260, 53-71.
- De la Caba, M.A.; Cantero, M.J.; Conde, E.; Delval, J.; Etxebarria, I.; Fuentes, M. J.; López, F.; Martínez, I.; Ortiz, M.J.; Padilla, M.L.; Palacios, J.; Ruiz, C.; Torres, B. y Torres, E., (1999), *Desarrollo afectivo y social*, Madrid, España, Pirámide.
- Díaz, C. (1999). De vírgenes a demonios: Las mujeres y la iglesia durante la Edad Media. *Dossiersfeministes*. 2, 107-130.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. 26, 163-169.
- Dodero, M. (2012). La joven espartana y su participación en la ciudad lacedemonia. *Antesteria*. 1, 19-28.
- Fernández, E. y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *CCD* 15. 5, 151-158.
- Fernández, M.E. (2008). Historia de las mujeres en España: historia de una conquista. *La Aljaba*. XII, 11-20.
- Figueruelo, A. (2007). Setenta y cinco años de sufragio femenino en España: perspectiva constitucional. *Criterio jurídico*. 7, 141-162.
- García, L. y Manzano, A. (2009). Caminando hacia la coeducación. *CEE Participación Educativa*. 11, 98-104.

- García, R.; Rebollo, M.A.; Buzón, O.; González. R; Barragán, R.; Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa.* 28 (1), 217-232.
- Gil, C. (Directora). (2017). *Nosotras* [programa televisivo]. Zaragoza: Aragón TV.
- López, M.A. (2001). El sexismo en los libros de texto. *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas.* 2, 201, 205.
- Mendoza, H. (2013). Dime con qué juegas y te diré quién serás. Análisis de campañas navideñas de juguetes para niños y niñas en televisión de señal abierta en Lima. *Correspondencias & Análisis.* 3, 133-162.
- Murnau, M. y Sotillo, H.,(2017), *Feminismo ilustrado*, Barcelona, España, Montena.
- Pascual, D. (2010). Construcción social de género en el cancionero infantil español. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete.* 25, 141-155.
- Pina, R., (2014), *Masara, el viaje de Beltrán*, Zaragoza, España, Fundación Gaspar Torrente.
- Placido, D. (2000). La presencia de la mujer griega en la sociedad: democracia y tragedia. *Stud, hist., Hg antig.* 18, 49-63.
- Rebollo, M. Á.; García, R.; Piedra, J.; Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación.* 355, 521- 446.
- Roda, P. (1995). La historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Uztariz.* 11, 47-70.
- Sánchez, M. (2002). El orden originario de los apellidos. *Aequalitas.* 9, 10-16.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación?.*CEE Participación Educativa.* 11, 94-97.

8. Webgrafía

- Arranz, M.P. (2018). Observatorio de igualdad de género. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.<https://observatorioigualdad.unizar.es/>
- BOA. (2016). Currículo de Educación Primaria (Parte Dispositiva). Texto refundido. Recuperado de <http://www.educaragon.org/FILES/PARTE%20DISPOSITIVA%20de%20la%20ORDEN%20CURRCULO%20EP%20REFUNDIDO.pdf>
- BOE. (2007-2013). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Borraz, M. (18 de diciembre de 2017). Los niños a la pista, las niñas a las orillas: el machismo de patio de colegio. *El diario*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/centro-periferia-machismo-colegios-intentan_0_719878340.html
- FETE-UGT con colaboración del Instituto de la Mujer. (2007). Educando en Igualdad. Guía para el profesorado. Recuperado de http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejosescolares/archivos/Educando_en_igualdad_Guia_para_el_profesorado.pdf
- Instituto Aragonés de la Mujer. (2014-17). Plan Estratégico para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres en Aragón. Recuperado de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/plan_2014_2017.pdf
- Junta de Andalucía. (2011). Plan de Igualdad. C.E.I.P. Los Guindos. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/29009946/helvia/aula/archivos/repositorio/0/70/PLAN_DE_IGUALDAD.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1945). Carta de las Naciones Unidas. Recuperado de http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/carta_de_naciones_unidas.pdf

Servicio de Información Juvenil al Estudiante y Federación Autónoma De Asociaciones de Estudiantes. (2015).Guía de actividades para fomentar la igualdad de oportunidades entre niños y niñas. Recuperado de <http://www.educarenigualdad.org/gua-a-de-actividades-para-fomentar-la-igualdad-de-oportunidades-entre-nia-os-y-nia-as>

Sevillano, L. (30 de junio de 2017). El apellido paterno deja desde hoy de tener prevalencia sobre el materno. *El País.* Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2017/06/30/actualidad/1498803148_618085.html

UGT. (2016). Las mujeres trabajan al año una media de dos meses al año gratis. Madrid, España: Unión General de Trabajadores. <http://www.ugt.es/SitePages/NoticiaDetalle.aspx?idElemento=2318>