



Cofinanciado por
la Unión Europea



AGDISTIS

'AGDISTIS' - INTELIGENCIA EMOCIONAL E INTERVENCIÓN EN CONDUCTAS NO NORMATIVAS Y ACOSO DE GÉNERO



Pildoras formativas

BIENESTAR Y DESARROLLO PROFESIONAL PARA DOCENTES EN EDUCACIÓN DE GÉNERO NO NORMATIVA



NÚMERO DE PROYECTO: 2022-1-ES01-KA220-SCH-000087432

Editor

Denitsa Ivanova, VAEV R&D

Autores

Elizabeth Papaduli, Hack del IIS Margherita Gianfranco Cherubini,
Hack del IIS Margherita

Esta publicación se ha realizado con el apoyo financiero de la Comisión Europea en el marco del Proyecto Erasmus+ “AGDISTIS – Inteligencia emocional e intervención en conductas no normativas y acoso de género”, n° 2022-1-ES01-KA220-SCH-000087432

© Febrero 2024 – INDEPCIE, Mehmet Sinan Dereli Ortaokulu, Skill Up Srl, VAEV R&D, Colegio Séneca S.C.A, Instituto de Educación Superior "Margherita Hack".

Atribución, compartir en la misma condición



(CC BY-SA): Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente.

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia. Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales.





Contenido

Descripción general del módulo	4
1. Bienestar docente	7
2. Enfoque tradicional docente hacia alumnado multigénero y multisexual	9
3. Comportamiento docente en clases diversas	13
4. Pedagogía con perspectiva de género	16
Observaciones y conclusión	23



Descripción general del módulo

El **rol del/de la docente** se halla actualmente sometido a tensiones y presiones opuestas: tiene la responsabilidad de mediar entre las exigencias de conservación y **transmisión de la tradición cultural**, de la cual se siente heredero/a, y las **presiones de innovación** que buscan superar la centralidad de la escuela como único sistema de formación. Resulta paradójico que, a medida que la escuela se convierte en una institución de importancia fundamental en la sociedad actual, definida como la "sociedad del conocimiento", más se percibe al/a la docente como parte de una categoría social cuyo prestigio está en declive.

Los procesos de **representación social** destacan, en efecto, una percepción negativa del rol del/de la docente, quien a menudo se siente objeto de una falta de reconocimiento. A esto se suma el estereotipo generalizado de que los/las docentes llevan una "*vida más cómoda*", disfrutando de horarios laborales más reducidos y de vacaciones más extensas que el resto de trabajadores/as. Además, si surgen trastornos relacionados con el estrés, frecuentemente se considera que esto se debe únicamente a la inadecuación personal y profesional de los/las docentes.

Esto sin considerar que los/las docentes operan en un sistema repleto de tensiones y transformaciones sociales, como es el ámbito educativo, que sirve de referencia para los/las estudiantes, familias y comunidad en la que se desenvuelven. En las últimas décadas, se ha solicitado a los/las educadores/as que asuman cada vez más el rol de "**actor social**" y no solo de "**transmisor de conocimientos**", con la responsabilidad educativa de actuar como enlace entre las nuevas generaciones y las generaciones adultas, entre la sociedad del siglo XX y los profundos cambios de la sociedad del siglo XXI, entre la cultura del "libro" y la sabiduría histórica con la cultura audiovisual, la televisión y la red de conocimiento de Internet.

Por lo tanto, el/la docente enfrenta hoy una dinámica de rol sumamente articulada y compleja, en la que se manifiestan los malestares y conflictos sociales. Si estos no se mitigan y armonizan a nivel personal y social, pueden generar **malestar e insatisfacción**, lo que a su vez provoca situaciones negativas de estrés, con consecuencias psicofísicas, sociales y relacionales, que pueden llevar a verdaderas patologías psiquiátricas.



Descripción general del módulo

En un estudio realizado en Italia en 2005, se destacó que la categoría profesional de los/as docentes, en contraste con los estereotipos difundidos en la opinión pública, presenta una **frecuencia de patologías psiquiátricas** que es el doble de la de los/as empleados, dos veces y media la del personal sanitario y tres veces la de operadores/as manuales. Para respaldar esta investigación, se citó un documento del Ministerio de Trabajo italiano, que resalta cómo entre los/as docentes ha habido un aumento constante en el porcentaje de controles de idoneidad para el trabajo debido a patologías psiquiátricas, pasando del 44,5% en el trienio 1992-94 al 56,9% en el trienio 2001-03. (Fuente: La Medicina del Lavoro n. 5/2004). Esta situación ha cobrado una dolorosa relevancia tras la pandemia de COVID-19.

El síndrome de burnout docente ha sido un asunto de relevancia internacional desde al menos la década de 1980, como evidencian los estudios realizados en Estados Unidos, Gran Bretaña, Israel, Australia, Canadá, Noruega, Malta, Barbados y Hong Kong. Asimismo, se han llevado a cabo investigaciones comparativas sobre este fenómeno entre sistemas educativos de diversos países, como Italia y Francia, Escocia y Australia, Jordania y Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos y Gran Bretaña, así como Nueva Zelanda y Australia.

El concepto de **burnout** (agotamiento laboral) se emplea en la literatura científica relacionada con el estrés laboral para describir los efectos negativos duraderos que impactan la personalidad del/de la docente como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la enseñanza, a causa del rápido cambio social. Las **causas y factores desencadenantes** de la transformación del estrés profesional docente en síndrome de *burnout* son:

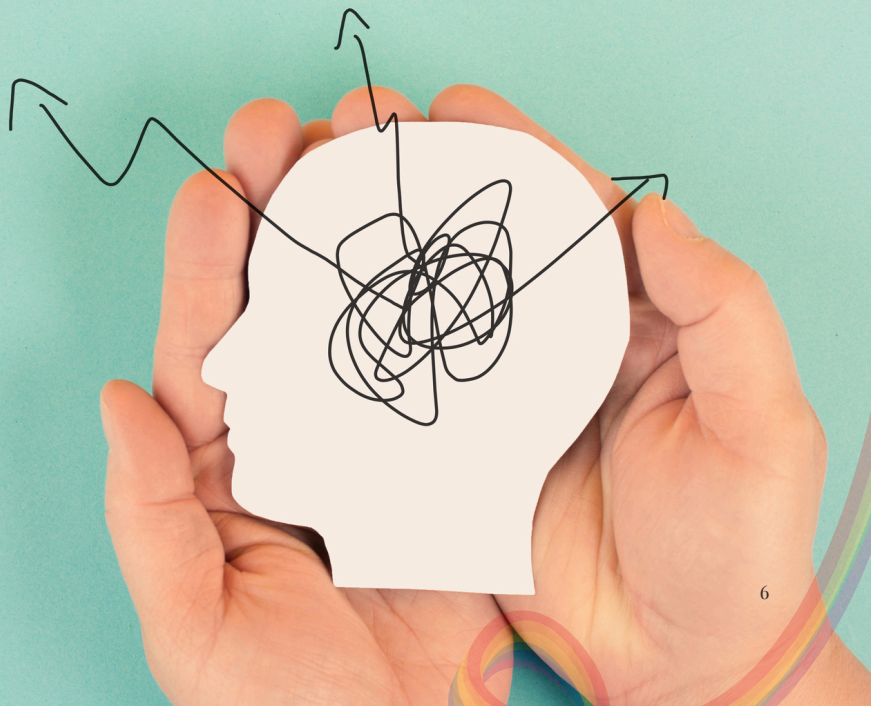
- la singularidad de la profesión (relación con alumnado y padres/madres, clases numerosas, situación precaria, conflictos entre compañeros/as, necesidad constante de actualización);
- la evolución de la sociedad hacia un estilo de vida cada vez más diverso y multicultural (aumento en la cantidad de estudiantes no pertenecientes a la UE);
- la constante evolución de la percepción de los valores sociales (inclusión de estudiantes con discapacidades en las clases, delegación educativa por parte de la familia en ausencia de padres/madres trabajadores/as o familias monoparentales);



Descripción general del módulo

- la evolución científica (internet y tecnologías de la información) que ha facilitado la creación de comunidades en línea, tanto en el ámbito del aprendizaje como en el de las relaciones sociales, transformando los métodos y herramientas con los que el estudiantado adquiere conocimientos y saberes;
- la constante serie de reformas;
- mayor implicación del estudiantado y las familias en las decisiones educativas;
- la transición fundamental del individualismo al trabajo en equipo, donde es crucial conocer y aplicar metodologías de enseñanza en grupo y aprendizaje colaborativo;
- el inadecuado papel institucional asignado/reconocido a la profesión (remuneración insatisfactoria, escasa valoración por la opinión pública, etc.).

Por consiguiente, este programa de formación tiene como objetivo ofrecer a los/as docentes y personal administrativo de los centros escolares herramientas más efectivas para la enseñanza, con el propósito de atender las necesidades de niñas y niños; dotar a los/as educadores/as de los recursos imprescindibles para abordar los efectos de género en el aula; y fomentar la conciencia sobre las problemáticas de género en la educación, al mismo tiempo que se protege su salud mental y bienestar.

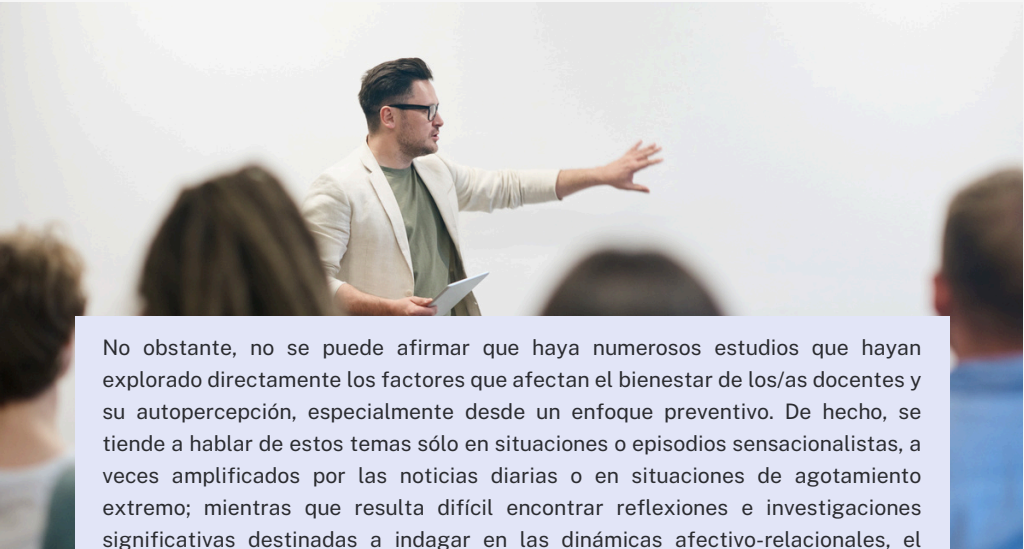


1

BIENESTAR DOCENTE

Que los/as estudiantes “se sientan bien” en la escuela está muy condicionado por el **bienestar del profesorado**, al que se exige cada vez más que sea referente e interlocutor/a de confianza para sus alumnos/as.

No es coincidencia que en los últimos años se hable de docentes “**emocional y socialmente competentes**”, es decir, capaces de fomentar relaciones de apoyo y efectivas, motivación, gestión de emociones y conductas problemáticas en sus estudiantes.



No obstante, no se puede afirmar que haya numerosos estudios que hayan explorado directamente los factores que afectan el bienestar de los/as docentes y su autopercepción, especialmente desde un enfoque preventivo. De hecho, se tiende a hablar de estos temas sólo en situaciones o episodios sensacionalistas, a veces amplificadas por las noticias diarias o en situaciones de agotamiento extremo; mientras que resulta difícil encontrar reflexiones e investigaciones significativas destinadas a indagar en las dinámicas afectivo-relacionales, el malestar y los posibles riesgos de esta profesión antes de que se manifiesten.

Desde hace varias décadas, un nuevo panorama cultural y de investigación ha emergido en la comunidad científica, el de la psicología positiva desarrollada por **Martin Seligman**, enfocada en fomentar la calidad de vida y el bienestar.

El propósito de este enfoque es provocar un cambio al centrarse en los recursos y el potencial personal antes de que se presenten el malestar y la incomodidad.

Este enfoque utiliza los recursos psicológicos de las personas y de los grupos, fortaleciendo los elementos cognitivos y emocionales del bienestar, que se refieren a dos niveles estrictamente interconectados y complementarios: **el bienestar personal** (por ejemplo, la realización en la propia profesión) y el relacionado con el **bienestar subjetivo**, es decir, “sentirse bien”, estar globalmente satisfecho con la propia vida y percibir las propias emociones de manera equilibrada.

1. BIENESTAR DOCENTE

El enfoque de interés se traslada, por lo tanto, desde el estudio de los niveles de riesgo de la profesión docente hacia la percepción de los/as docentes sobre qué factores pueden fomentar una condición de bienestar, considerando también cuáles son los recursos a su disposición (o que pueden activar).



La literatura internacional ha destacado cómo, incluso en la categoría profesional de la enseñanza, el **bienestar laboral** se relaciona con factores personales, profesionales y relacionales.

Entre los **factores personales**, por ejemplo, se menciona la identidad profesional, las motivaciones que sustentan esta elección laboral y la percepción de autoeficacia.

Un/a docente con un sólido sentido de autoeficacia establece metas ambiciosas, utiliza todos los recursos y habilidades disponibles para lograrlas, confiando plenamente en su capacidad para conseguirlo. Al mismo tiempo, en un ciclo virtuoso como este, el/la docente incrementa su propia resiliencia y adquiere estrategias de afrontamiento cada vez más efectivas.

El segundo factor hace referencia a la **dimensión profesional**: el nivel de satisfacción personal, gratificación y compromiso laboral, las características asociadas a la organización a la que se pertenece, el reconocimiento social del propio rol profesional, el grado de compromiso, es decir, el nivel de implicación física, cognitiva y emocional en el trabajo y la autoeficacia colectiva.

Por último, la tercera dimensión hace alusión a los **factores relacionales** del bienestar en la escuela e incluye la calidad de las relaciones con la dirección, la administración, los/as compañeros/as y los/as estudiantes, prestando especial atención a la experiencia emocional asociada.

Se anticipa que la creciente necesidad de asegurar el **bienestar integral** en el entorno escolar fomente el interés por abordar con determinación, tanto en la investigación como en las propuestas de acción desde una perspectiva preventiva, todo lo relacionado específicamente con el bienestar de los/as docentes.

2

ENFOQUE TRADICIONAL DOCENTE HACIA ALUMNADO MULTIGÉNERO Y MULTISEXUAL



¿Qué ocurrió en los años 50?

En la década de 1950, el comportamiento de los/as educadores/as en clases mixtas (multisexuales) presentaba variaciones, aunque existían algunas tendencias comunes.

A continuación se exponen algunos aspectos fundamentales:

1. Segregación por género:

- El sentido de pertenencia a la clase trabajadora se manifestaba frecuentemente mediante una rigurosa segregación de género.
- Los/as estudiantes, tanto hombres como mujeres, a menudo se encontraban separados en cuanto a la disposición de asientos, las actividades y las expectativas.
- Los/as educadores/as fortalecieron los roles de género tradicionales, subrayando diversas habilidades y comportamientos para niños y niñas.

2. Modificación de la identidad de clase:

- El incremento del nivel de vida en la década de 1950 provocó una transformación en los valores de la clase trabajadora.
- Algunos pensaban que la vida de la clase trabajadora estaba transformándose hacia los valores y la existencia de la clase media.
- Se observaba que las clases bajas poseían ideologías menos definidas y en desacuerdo con las normas sociales.

3. Comportamientos de los/as docentes:

- Las posturas de los/as docentes hacia el género podrían reflejar prejuicios sociales.
- Por ejemplo, las docentes podrían evaluar a los niños como más disruptivos y desatentos en clase que a las niñas.



2. ENFOQUE TRADICIONAL DOCENTE HACIA ALUMNADO MULTIGÉNERO Y MULTISEXUAL

1. Perspectivas tradicionales:

Algunos/as educadores/as de mayor edad pueden tener perspectivas conservadoras y sentirse incómodos/as al abordar la diversidad sexual en el aula. Es probable que prefieran enfocarse exclusivamente en temas académicos y eludir la conversación sobre temas LGBTIQ+.

2. Perspectivas progresistas:

Otros/as educadores/as, sin importar su edad, reconocen la relevancia de la inclusión y la diversidad.

Fomentan de manera activa la aceptación, el respeto y la comprensión entre los/as estudiantes, sin importar su orientación sexual o identidad de género.

3. Desafíos:

Los/as docentes se enfrentan al desafío de crear un entorno seguro y propicio para todo el alumnado.

Equilibrar diferentes perspectivas, abordar posibles sesgos y asegurar debates respetuosos puede resultar complicado.

4. Crecimiento profesional:

Muchos docentes participan en talleres y sesiones de formación para profundizar su entendimiento sobre las cuestiones LGBTIQ+.

Estos esfuerzos contribuyen a la creación de un aula más inclusiva en la que todos/as los/as estudiantes se sienten valorados/as.

Es importante tener en cuenta que las opiniones de los/as docentes pueden variar considerablemente, y es fundamental **promover un diálogo abierto y la empatía** en los entornos educativos. Al fin y al cabo, impulsar la aceptación y la comprensión beneficia a todos/as en el aula.



2. ENFOQUE TRADICIONAL DOCENTE HACIA ALUMNADO MULTIGENERO Y MULTISEXUAL

Al enfrentarse a una clase multisexual, un/a docente tradicional puede implementar diversas estrategias para establecer un ambiente de aprendizaje inclusivo y solidario que le permita colaborar con los/as estudiantes y adquirir conocimientos valiosos de ellos/as.

Los/as docentes posiblemente podrían:

Autoeducarse: el profesorado debe formarse en torno a la diversidad sexual y de género. Comprender la terminología, las identidades y las experiencias es fundamental para establecer un aula inclusiva.

¿Conoces la distinción entre género y sexo? ¿Comprendes la diferencia entre una persona trans y una persona no binaria? ¿Estás familiarizado/a con los conceptos de bisexualidad y pansexualidad?

2. Evitar hacer suposiciones: no asumas la orientación sexual o la identidad de género de los/as estudiantes. Permíteles expresarse y respeta su privacidad.

La manifestación externa de un/a estudiante no siempre se alinea con su identidad. Una persona no necesita “parecer gay” para identificarse como tal, y no todos los gays son escandalosos y extravagantes.

3. Emplear un lenguaje inclusivo: utiliza un lenguaje neutro en cuanto al género siempre que sea posible. Por ejemplo, en lugar de decir “niños y niñas”, utiliza “estudiantes” o “todo el mundo”.

Incluso aunque no cuentes con estudiantes trans o no binarios en tu clase, el lenguaje puede ser en ocasiones sexista y misógino.

4. Plan de estudios inclusivo: integra perspectivas diversas y la historia LGBTIQ+ en el plan de estudios. Resalta las contribuciones de las personas LGBTIQ+.

¿Puedes citar al menos tres figuras históricas LGBTIQ+? ¿Tres escritores LGBTIQ+? ¿Tres artistas LGBTIQ+? ¿Tres científicos LGBTIQ+? Si la respuesta es siempre no, ¡te animamos a que te pongas a investigar!

2. ENFOQUE TRADICIONAL DOCENTE HACIA ALUMNADO MULTIGENERO Y MULTISEXUAL

5. Enfrentar el acoso y la intimidación: mantente alerta ante el acoso o los comportamientos discriminatorios. Crea un espacio seguro en el que el alumnado se sienta cómodo para denunciar los incidentes.

¿Conoces las señales a las que debes estar atento/a? Observa los cambios de humor, las variaciones drásticas en las calificaciones y la actitud, las distintas dinámicas de grupo y las ausencias injustificadas en tu clase.

6. Grupos de apoyo: evalúa la opción de establecer grupos de apoyo o asociaciones LGBTIQ+ en el entorno escolar. Estos pueden ofrecer un sentido de comunidad y promoción.

Es fundamental que las minorías perciban que pueden apoyarse en un sentido de comunidad. Puedes fomentar cursos y actividades extracurriculares que contribuyan al sentimiento de pertenencia.

7. Ponentes invitados y referentes: invita a ponentes invitados/as o referentes de la comunidad LGBTIQ+ para que compartan sus experiencias con los/as estudiantes.

Muchos jóvenes LGBTIQ+ no han tenido oportunidad de crecer con personas como ellos/as. Necesitan desesperadamente modelos positivos que les hagan sentirse identificados y representados.

Recuerda que fomentar un **entorno inclusivo** beneficia a todos los/as estudiantes, sin importar su orientación sexual o identidad de género.

COMPORTAMIENTO DOCENTE EN CLASES DIVERSAS

Los fundamentos teóricos del comportamiento de los/as educadores/as en aulas diversas son esenciales para establecer ambientes de aprendizaje inclusivos y de apoyo.

¡Examinemos algunos aspectos fundamentales!

Género y diversidad sexual en formación docente:

- Históricamente, las temáticas LGBTQI+ han sido relegadas en los planes de formación docente. No obstante, se reconoce cada vez más la relevancia de tratar la diversidad sexual y de género.
- Los/as formadores/as de docentes tienen un papel fundamental en la preparación de los futuros profesores/as para establecer entornos seguros y afirmativos para los/as estudiantes LGBTQI+.
- Al incorporar la pedagogía *queer* y fomentar el aprendizaje de los/as futuros/as docentes sobre género y diversidad sexual, los programas de formación docente pueden preparar de manera más efectiva a los/as educadores/as para enfrentar las complejidades en el aula.



2. Comprensión docente de las cuestiones de género:

- La comprensión de los/as educadores/as sobre cuestiones relacionadas con el género y su habilidad para aplicar comportamientos sensibles al género son fundamentales para enfrentar las disparidades en la educación.
- Formar a los/as educadores/as para identificar y respaldar diversas identidades de género favorece la creación de aulas más inclusivas.

3. COMPORTAMIENTO DOCENTE EN CLASES DIVERSAS

3. Sexualidad y Educación Sexual en la Formación Inicial del Profesorado (FIP):

- Proporcionar educación sexual y sexualidad durante la FIP es fundamental para mejorar la calidad de la educación sexual en la escuela.
- Los programas de formación de profesorado deben resaltar la relevancia de tratar la diversidad sexual y fomentar prácticas inclusivas.



4. Identidades y pedagogía del profesorado queer:

La investigación resalta tres temas fundamentales vinculados a las cuestiones LGBTIQ+ en la formación del profesorado:

- Identidades del profesorado *queer*
- Prácticas pedagógicas *queer*
- Aulas y plan de estudios *queer*

Es fundamental que el profesorado aborde temas LGBTIQ+ y los incorpore en su enseñanza e investigación.

Recuerda que **fomentar un entorno inclusivo** es el objetivo de cualquier sistema educativo. Debemos tener presente que la pedagogía *queer* no es un conjunto estático de normas, sino un proceso constante de reflexión, adaptación y desarrollo. Enfatiza la empatía, la apertura y el compromiso con la justicia social.



3. COMPORTAMIENTO DOCENTE EN CLASES DIVERSAS

Aprender más sobre la bisexualidad, la pansexualidad y otras orientaciones multisexuales implica reconocer que la atracción hacia más de un género es válida y diversa. En este contexto, el **módulo 1 de AGDISTIS** puede ser de gran utilidad. La educación es un proceso continuo, y la manera en que definimos y expresamos nuestra identidad es un viaje constante.

Brinda apoyo: el objetivo de los/as docentes es reconocer que los/as jóvenes bisexuales y multisexuales enfrentan desafíos únicos, ya que estadísticamente experimentan tasas más elevadas de ansiedad, depresión y discriminación. Nuestro principal objetivo en la escuela es ser aliados/as solidarios/as para crear entornos más seguros y defender el bienestar de los/as estudiantes. También tenemos que recordar que la experiencia de cada persona es diferente, por lo que es mucho mejor que nos acerquemos a cada caso concreto con empatía y receptividad.



Esta sección tiene como objetivo motivar al profesorado a reflexionar de manera continua sobre las cuestiones de género en los materiales didácticos, las conductas y la comunicación. La **pedagogía con perspectiva de género** implica que el/la docente adopte una variedad de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje activos, utilice diversos materiales didácticos, elabore planes didácticos y organice sesiones de enseñanza con el fin de facilitar la consecución de resultados de aprendizaje para niños y niñas. Además, los/as docentes emiten juicios profesionales sobre el desempeño de los/as alumnos en cada sesión de enseñanza y aprendizaje realizada, ya sea de forma consciente o inconsciente. Utilizar estos juicios profesionales y traducirlos en *feedback* sobre la calidad del trabajo individual es el objetivo de la evaluación para el aprendizaje. Esta sección resume la relevancia del género en la educación basada en competencias, los entornos de enseñanza, aprendizaje e interacciones con perspectiva de género entre quienes componen la comunidad escolar, así como la evaluación con perspectiva de género.

Resultados de aprendizaje:

- Explicar la importancia de incorporar la perspectiva de género.
- Desarrollar enfoques de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta las cuestiones de género.
- Ser capaz de gestionar conflictos relacionados con el género que puedan surgir en el aula y fuera de ella.
- Demostrar comprensión de un entorno de aprendizaje al aire libre que tenga en cuenta las cuestiones de género.
- Identificar instalaciones escolares que no tengan en cuenta las cuestiones de género, tanto en interiores como en exteriores, y encontrar las posibles soluciones para dotarlas de tales características.
- Inspirar actitudes positivas relacionadas con el género entre alumnos/as y compañeros/as.
- Relevancia del género en la educación basada en competencias.



4. PEDAGOGÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Actividades de reflexión

1. En referencia a los actuales planes de estudio de la Educación Basada en Competencias (EBC), comparte ideas con tus compañeros/as sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál crees que es la importancia de incorporar el género en la EBC?
- ¿Qué cuestiones se abordan al incorporar el género en la EBC?
- ¿Cuáles son las oportunidades/logros/desafíos de abordar el género como tema transversal en la EBC?

*¿Qué es la **EBC**? La **Educación Basada en Competencias** es un modelo educativo que se enfoca menos en el contenido que los/as estudiantes deben conocer y más en la manera en la que aplican sus conocimientos, habilidades y actitudes. Las notas y los conceptos fijos se sustituyen por métodos de evaluación personalizados y el nivel individual de competencias y crecimiento que demuestra el estudiante al final del curso escolar.*

Preguntas orientativas:

- Identificar los recursos de enseñanza y aprendizaje de cada unidad con respecto a la perspectiva de género.
- Analizar la perspectiva de género de los resultados de aprendizaje, el contenido y las actividades de cada unidad.
- ¿Cómo pueden reflejarse los aspectos de género en las actividades de aprendizaje?
- Compara las unidades y analiza cómo se refleja el género.

La introducción de la perspectiva de género en los planes de estudio tiene por objeto mejorar los resultados de una enseñanza de calidad, permitiendo a todo el alumnado explotar todo su potencial y sus talentos sin discriminación ni prejuicios.



4. PEDAGOGÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

2. Esta sección expone y ejemplifica la enseñanza y el aprendizaje con perspectiva de género en **entornos** institucionales o educativos. En primer lugar, se enfoca en los espacios y configuraciones de las aulas, como la organización del mobiliario en el aula o el laboratorio, el uso de las paredes para ilustraciones, la calidad y cantidad de sillas y escritorios, así como la disposición general de la infraestructura física. En segundo lugar, se considera el entorno de aprendizaje al aire libre, que abarca patios de recreo, infraestructura física e ilustraciones en el centro educativo y sus alrededores.

Reflexiona sobre tu centro escolar y analiza con tus compañeros/as las siguientes cuestiones:

- Tamaño y forma de las mesas y sillas;
- Disposición de los escritorios;
- Espacio en la pared y accesorios;
- Altura de las estanterías;
- Posición de los asientos en función de dónde se sientan las chicas y los chicos;
- Altura de los taburetes en el laboratorio.



3. Dimensiones del aula y organización de los asientos

Reflexiona sobre tu centro escolar y plantea a tus compañeros/as las siguientes preguntas:

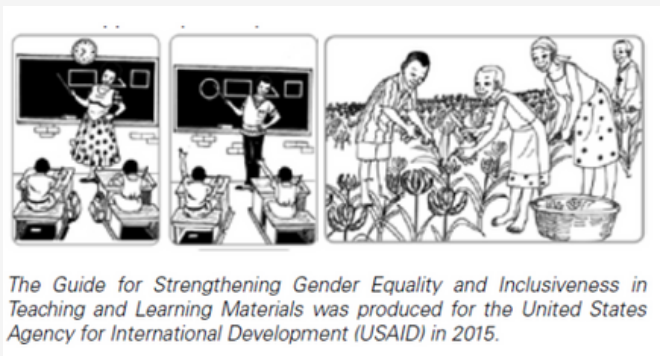
- ¿Existen espacios separados para chicos y chicas, dentro o fuera del aula? ¿Y son accesibles para estudiantes trans?
- ¿Cuándo deben separarse los espacios utilizados por chicos y chicas?
- ¿Interfieren los chicos o las chicas en el espacio de los/as demás?
- ¿Qué espacios son neutros y qué los caracteriza?
- ¿Quién utiliza más los espacios neutros/compartidos y por qué?
- Cuando hay muy poco espacio, ¿quién lo utiliza mayoritariamente?

El tamaño del aula y la disposición de los asientos permiten que todo el alumnado participe, interactúe y tenga las mismas oportunidades de aprender, independientemente de su sexo. Los/as docentes con perspectiva de género deben ser capaces de garantizar que haya suficientes espacios para todos/as. Las instalaciones escolares relacionadas con el plan de estudios y otras actividades extraescolares podrían en realidad estar ampliando la brecha de género existente, así como la segregación de género en asignaturas que ya muestran una clara diferencia de género tanto en el rendimiento como en la actitud.

4. PEDAGOGÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

4. Dentro del aula y fuera de ella

Observa las dos imágenes que se presentan a continuación y responde las siguientes preguntas:



- ¿Cómo se representa a las chicas y chicos en las ilustraciones/dibujos?
- ¿Son las ilustraciones culturalmente apropiadas y/o se ajustan a la perspectiva de género?
- ¿Representan las ilustraciones a chicos y chicas de forma positiva o negativa?

Las ilustraciones para espacios dentro del aula y fuera de ella parecen ejercer un impacto más significativo que cualquier otro recurso educativo. Estas ilustraciones se exhiben en tamaños relativamente grandes en páginas y paredes, destacando su frecuencia y atractivo para los/as estudiantes. Algunas ilustraciones pueden no reconocer o fomentar una variedad de actividades o interacciones entre miembros de diferentes subgrupos, y mucho menos desafiar las normas sociales. Además, el impacto de las ilustraciones puede ser incluso superior al del texto, especialmente en niños/as pequeños/as, ya que las ilustraciones son mucho más visibles y atractivas para ellos/as que los textos.

Las ilustraciones de personajes que representen a todos los subgrupos sociales deben ser del mismo tamaño y aparecer aproximadamente con la misma frecuencia. Los/as personajes también deben desempeñar roles similares. En cuanto al género, los personajes femeninos y masculinos deben aparecer en espacios abiertos y cerrados con aproximadamente la misma frecuencia (por ejemplo, ambos en casa o en el aula, ambos cuidando a los/as niños/as, etc.).

4. PEDAGOGÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO



DOCENTE



DOCENTE

NO HAY PROFESIONES MASCULINAS O FEMENINAS



**NO ESTÁN
AYUDANDO**



**NO CUMPLEN
CON SU DEBER**

**LAS TAREAS DOMÉSTICAS SON RESPONSABILIDAD DE TODAS LAS PERSONAS
QUE VIVEN EN LA CASA**

4. PEDAGOGÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

5. Materiales de enseñanza y aprendizaje

En pequeños grupos, debatid los siguientes puntos:

- Explicar por qué necesitamos utilizar materiales de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta las cuestiones de género;
- Analizar los indicadores de un material de enseñanza-aprendizaje adaptado a las cuestiones de género;
- ¿Qué precauciones hay que tomar para que los recursos de enseñanza-aprendizaje tengan en cuenta las cuestiones de género?
- Identificad recursos de enseñanza-aprendizaje: ¿cuáles respetan la perspectiva de género y cuáles presentan prejuicios de género?

En **pedagogía con perspectiva de género**, la elección de recursos de enseñanza y aprendizaje debe considerar las cuestiones de género. Estos recursos incluyen el contenido del plan de estudios, los libros de texto y los materiales didácticos (materiales visuales, auditivos y táctiles). Los materiales de enseñanza-aprendizaje ayudan tanto a estudiantes como a docentes a abordar las cuestiones de género con las que pueden encontrarse en su día a día. Todos los materiales y recursos disponibles deben seleccionarse cuidadosamente para garantizar que no presenten sesgos de género. En el caso de los materiales visuales, especialmente los que tienen que ver con seres humanos, el profesorado deberá garantizar la representación de género. En cuanto a los libros de texto, la selección debe atender a aquellos con imágenes, nombres y comportamientos/prácticas que representen a ambos sexos. Los profesores deberán desaconsejar los recursos de enseñanza-aprendizaje que discriminen por motivos de género.

6. Programación didáctica y trabajo en grupo

Reflexiona sobre los programas de las asignaturas y comenta con tus compañeros/as los siguientes puntos:

- ¿Incluye la EBC algún aspecto de género en la programación didáctica?
- ¿Es importante que los profesores incluyan aspectos de género en sus programaciones didácticas?
- ¿Cuáles son los indicadores de una programación didáctica con perspectiva de género?
- Describe cómo elaborar una programación didáctica con perspectiva de género para cada unidad.



4. PEDAGOGÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Como último momento de reflexión, analiza y responde las siguientes preguntas en relación con tu centro escolar:

- ¿Qué asignaturas tienden a estudiar las chicas y los chicos en la escuela?
- ¿Cómo se debe amonestar a las alumnas/los alumnos?
- ¿Cómo reaccionarían las chicas/los chicos ante las consecuencias de sus actos?
- ¿Cómo responden las chicas y los chicos a las preguntas en clase?
- ¿Quién debe ser el/la delegado/a de clase en una clase mixta?

Las interacciones en el aula garantizan que el alumnado se comunique entre sí en clase. Al hacer hincapié en el carácter colaborativo y cooperativo del trabajo sistemático, los/as estudiantes comparten entre sí la responsabilidad del aprendizaje, debaten las distintas comprensiones y conforman la dinámica de la clase.

Se ha observado que una clase más centrada en el alumnado ofrece múltiples oportunidades a los/as estudiantes para intercambiar ideas en grupos reducidos y puede favorecer debates de toda la clase. Un buen debate se caracteriza por conversaciones en pequeños grupos con perspectiva de género, si procede, que tratan de dar voz a la totalidad de estudiantes y de proporcionar tiempo y oportunidades suficientes para escuchar y considerar las ideas de los/as demás. Es igualmente importante que las interacciones y las relaciones entre estudiantes con perspectiva de género no terminen únicamente en las aulas, sino que se fomente que continúen más allá de las clases; durante las actividades extraescolares e incluso más allá del entorno escolar.



OBSERVACIONES Y CONCLUSIÓN

La adopción de una **pedagogía con perspectiva de género** en el ámbito escolar requiere la implicación de los/as líderes escolares y de toda la comunidad escolar. En el proceso educativo, los **padres y madres** son socios indispensables del centro para ayudar al alumnado a aprender y desarrollar un comportamiento adecuado en relación con la igualdad de género, entre otros valores. Por lo tanto, los/as líderes escolares deben solicitar el apoyo de las familias para una buena implementación de políticas inclusivas a través de la consulta y la comunicación. La pedagogía con enfoque de género conlleva que los/as líderes escolares y la comunidad escolar supervisen y evalúen los procesos de enseñanza con el fin de alcanzar la misión y la visión generales del centro.

Por otro lado, el profesorado no debe menospreciar el impacto físico y mental que la gestión de la inclusión y de las relaciones (docente-docente, docente-estudiante, docente-padre/madre) puede tener en su **bienestar mental**. La presión que se ejerce sobre ellos/as para que se conviertan en actores sociales cada vez más activos en el desarrollo de los/as estudiantes, desde la educación primaria hasta el final de la secundaria, exige que los/as educadores/as prioricen las medidas necesarias para cuidar su salud mental y los factores que los predisponen al agotamiento y al desgaste profesional.



REFERENCIAS

- Gender Education and Equality in a Global Context by Shailaja Fennell and Madeleine Arnot, 2008, Routledge.
- RECOUP Working Paper No. 21 - Decentring hegemonic gender theory: the implications for educational research, Shailaja Fennell and Madeleine Arnot, 2009, Faculty of Education, Cambridge.
- Alvarez, S. (1998) 'Latin American feminisms "go global": trends of the 1990s and challenges for the new millennium' in S. Alvarez, E. Dagnino and A. Escobar (eds) *Cultures of Politics. Politics of Cultures. Re-visioning Latin American Social Movements*, Boulder, CO: Westview Press, pp. 293–324.
- Dore, E. (ed.) (1997) *Gender Politics in Latin America: Debates in Theory and Practice*, New York: Monthly Review Press.
- Foley, G. (2001) *Strategic Learning. Understanding and Facilitating Organisational Change*, Sydney: Center for Popular Education.
- Fraser, N. and Honneth, A. (2003) *Redistribution or Recognition? A Political–Philosophical Exchange*, London: Verso.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder and Herder.
- Guzmán, V. (2003) *Gobernabilidad Democrática y Género, una Articulación Posible*, Santiago: Unidad Mujer y Desarrollo, UN Economic and Social Commission, October, manuscript.
- Henríquez, N. (2003) *Ciudadanía y Derechos en una Nueva Era: Los Derechos Económicos y Sociales de las Mujeres como Desafío*, Lima: Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer.
- Herz, B. and Sperling, G. (2003) 'What works in girls' education'. Working draft, Available online at: www.savethechildren.net/nepal.key_issues/girls_education.doc. (accessed 18 February 2005).
- King, E. and Hill, A. (eds) (1993) *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*, Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.

REFERENCIAS

- Lloyd, C. (ed.) (2005) *Growing Up Global. The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*, Washington, DC: The National Academies Press.
- Miloslavich, D. (2006) 'Ministerio de la Mujer ha sido un desastre para las mujeres', *Expreso*, 2 January.
- Stromquist, N. (2006) *Feminist Organizations and Social Transformation in Latin America*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- UNESCO (2006) *EFA Monitoring Report. Literacy for Life*, Paris: UNESCO.
- Ungo, U. (1998) 'Dilemas del pensamiento feminista: Del nudo a la paradoja' in C. Olea Mauleón (ed.) *Encuentros (Des)Encuentros y Búsquedas. El Movimiento Feminista en América Latina*, Lima: Flora Tristan, pp. 173–207.
- United Nations (2000) *Millennium Development Goals*, New York: United Nations.



Cofinanciado por
la Unión Europea



AGDISTIS



AGDISTIS

'AGDISTIS'- INTELIGENCIA EMOCIONAL E INTERVENCIÓN EN CONDUCTAS NO NORMATIVAS Y ACOSO DE GÉNERO

NÚMERO DE PROYECTO: 2022-1-ES01-KA220-SCH-000087432



Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados en este documento son, sin embargo, los de los autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o la Agencia Ejecutiva Europea en el Ámbito Educativo y Cultural (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA se hacen responsables de las mismas.



Istituto d'Istruzione Superiore
Margherita Hack



 Colegio
Séneca
S.Coop.And

 SKILL
up
CONSULTING TRAINING

