



ugr | Universidad
de **Granada**



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Programa de Doctorado en Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas
de Género

**Cuidados, Género y Cultura de Paz. Presupuestos
teóricos y percepciones en el sistema educativo andaluz**

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" - EDU

**Cure, Genere e Cultura di Pace. Presupposti teorici e
percezioni nel sistema educativo andaluso**

Tesis doctoral

Doctoranda: Miriam Vargas Sánchez

Directoras tesis: Dra. Cándida Martínez López

Dr. Sebastián Sánchez Fernández

Dra. Manuela Gallerani

Granada, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Miriam Vargas Sánchez
ISBN: 978-84-1117-769-6
URI: <https://hdl.handle.net/10481/81205>

“Hay una grieta en todo, así es como entra la luz”

Leonard Cohen

Figura 1: Indicadores de cuidados de la comunidad educativa



Fuente: Elaboración propia

IMPRESCINDIBLES

Al alumnado, por cuidarme y ayudarme tanto en este proceso...

“Hay almas a las que uno tiene ganas de asomarse, como a una ventana llena de sol”

Federico García Lorca.

Al profesorado, por tener tanta paciencia y apoyarme en este camino...

*“A la infancia, quizá; pero a la adolescencia no quiere volver nadie. La edad del pavo la llamamos, la de deslumbrado descubrimiento de sus propios cuerpos justo en la peor hora: la del desgarbo, el acné,... Recién salidos de la niñez, están hechos al juego. A esconderse y a jugar...”*Antonio Gala.

A Cándida Martínez López, Sebastián Sánchez Fernández y Manuela Gallerani, por ayudarme y guiarme en este periplo...

“No importa quien quieres que venga a salvarte. Importa quién viene y lo hace”

Patricia Benito.

A Paco mi compañero del alma, por cuidarme tanto y creer en mí...

“Si lo vierais, si lo conocierais, entenderíais de qué hablo. Cómo decirlo: imagina la vida como si fuera un pilla-pilla contra los rivales del otro equipo del colegio. Pues él es casa” Elvira Sastre.

A mi familia y amigas, por estar siempre ahí, sin entender a veces de que va todo esto...pero siempre ahí...especialmente Diana, Juan, Mari Ángeles y Orianna...

“Le susurró al oído: 'el tesoro siempre está escondido bajo la X'. Él buscó la señal en el suelo durante un buen rato hasta que pareció rendirse. Sólo entonces, y con sonrisa lobuna, ella añadió: 'levanta la vista, verás la X sobre ti.' (Dedicada a todo aquel que no es consciente de ser el tesoro del mapa)” Elvira Galindo.

ÍNDICE

RESUMEN	1
RIASSUNTO.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
I PARTE: CUIDADOS, GÉNERO Y CULTURA DE PAZ.....	9
CAPÍTULO 1: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	9
1.1. Definición del objeto de estudio.....	9
1.2. Objetivos.....	9
1.3. Hipótesis	10
1.4. Estado de la cuestión	11
1.4.1. Los comienzos de los estudios de los cuidados	11
1.4.2. Los Estudios de las Mujeres y de Género, las Investigaciones para la Paz y los cuidados en el ámbito educativo.....	14
1.4.3. Los Estudios de género y los cuidados en economía y sociedad.....	25
1.4.4. Los Estudios de género y ámbito de los cuidados y la salud.....	28
1.4.5. Los Estudios de género y ámbito de los cuidados, arquitectura y urbanismo	30
CAPÍTULO 2: PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	33
2. Marco teórico.....	33
2.1. Referentes teóricos desde la Investigación para la Paz	34
2.1.1. La cultura de paz en educación.....	36

2.1.2. Paz imperfecta, empoderamiento pacifista y transformación pacífica de los conflictos	38
2.2. Los Estudios de las Mujeres y de Género y sus implicaciones con la paz	42
2.2.1. Y de repente los cuidados.....	44
2.2.2. Los cuidados a debate: desromantizando los cuidados	46
2.2.3. Repensando los cuidados desde una perspectiva crítica feminista.....	48
2.2.4. Los cuidados desde una mirada coeducativa y de la Investigación para la Paz: una propuesta para trabajar en la escuela.	52
2.3. Metodología.....	57
2.3.1. ¿Con quién hemos trabajado?.....	58
2.3.2. ¿Cómo hemos investigado?	64
2.3.3. Técnicas de recogida e instrumentos	67
2.3.4. Transcripción, triangulación, calidad y rigor.....	77
2.3.5. Análisis del trabajo de campo y categorías de análisis.....	79
2.3.6. Indicadores de cuidados.....	81
2.3.7. Valoración investigación: “Expresa lo que quieras”	83
2.3.8. Consideraciones éticas.....	88
2.3.9. Limitaciones de la investigación	89
 CAPÍTULO 3: EL DISCURSO DEL CUIDADO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ANDALUZAS.....	 91
3.1. Análisis del discurso legislativo y político en educación: cuidados, género y cultura de paz.....	91

3.1.1. La cultura de paz y la convivencia	93
3.1.2. Igualdad y mujeres.....	97
3.1.3. El cuidado.....	101
3.1.4. Conclusiones y discusión de los resultados.....	107
3.2. Análisis del cuidado en los materiales y recursos educativos del Plan de Igualdad de Género y del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia en Andalucía.....	109
3.2.1. Materiales del Plan de Igualdad de Género	109
3.2.2. Materiales del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.....	114
3.2.3. Conclusiones y discusión de los resultados.....	115
SEGUNDA PARTE: ESCENARIOS Y NARRATIVAS DE LOS CUIDADOS EN LA ESCUELA	119
CAPÍTULO 4: CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS Y SU REPERCUSIÓN EN EL CUIDADO.....	119
4.1. Ubicación, carácter y arquitectura del centro	119
CAPÍTULO 5: PRESUPUESTOS TEÓRICOS, PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS CUIDADOS EN LA ESCUELA	129
5.1. Presupuestos teóricos y percepciones. Las miradas del alumnado.....	129
5.1.1. Presupuestos teóricos y percepciones. Las miradas del profesorado y personal de centro	133
5.1.2. Presupuestos teóricos y percepciones. Las miradas de las madres.....	135
5.1.3. El cuidado vinculado a las mujeres y a la vulnerabilidad.....	137
5.1.4. ¿Nos sentimos cuidados/as?	139

5.1.5. Indicadores de cuidados de toda la comunidad educativa.....	144
5.2. Prácticas de cuidado. Las miradas del alumnado	145
5.2.1. Prácticas de cuidado. Las miradas del profesorado y personal de centro...	150
5.2.2. Prácticas de cuidado. Las miradas de las madres	151
5.2.3. Algunas prácticas de cuidados en los centros.....	152
 CAPÍTULO 6: GÉNERO, PAZ, INTERSECCIONALIDAD Y CUIDADOS EN LA ESCUELA	 159
6.1. Prácticas de cuidado con género.....	159
6.1.1. Coeducación en los centros	164
6.1.2. Abordando las desigualdades de género. Las miradas del alumnado.....	166
6.1.3. Micromachismos en la escuela	168
6.2. Visibilidad de una cultura de paz en los centros	170
6.2.1. Carencias de una cultura de paz en los centros	173
6.3. Género e interseccionalidad.....	174
6.3.1. Diversidad cultural/socioeconómica.....	177
6.3.2. Diversidad funcional.....	180
 CAPÍTULO 7: CURRÍCULO, RECURSOS Y OBSTÁCULOS DE LOS CUIDADOS EN LA ESCUELA.....	 185
7.1. Currículo y recursos. Contenidos transversales: cuidados, género y cultura de paz	185
7.1.1. Proyecto Educativo de Centro (PEC) y los cuidados	187
7.1.2. Formación del profesorado.....	188

7.1.3. Cuidado invisible en el currículo explícito y oculto	189
7.2. Obstáculos. Falta de valoración del cuidado en la escuela.....	192
7.2.1. Falta de recursos humanos y materiales	193
7.2.2. Excesivas ratios	194
7.2.3. El gran “salto” de Educación Primaria a Secundaria	195
7.2.4. Complejidad de las relaciones con el alumnado y sus familias.....	196
7.2.5. Sistema educativo actual obsoleto: dificultades para “salir del libro” y de la clase magistral	197
7.2.6. Falta de implicación del profesorado.....	200
7.2.7. Profesorado y síndrome del quemado	202
7.2.8. Complejidad de las relaciones con el alumnado.....	205
7.2.9. Complejidad de las relaciones con las familias	207
7.2.10. Situaciones de exclusión y/o acoso	208
7.2.11. ¿Qué cuidados necesitáis?	210
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	217
8.1. Conclusiones.....	217
8.2. Propuestas.....	229
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235
WEBGRAFÍA	247
ANEXOS	252
Análisis del Cuestionario: “Valoración del cuidado”	252

Fichas personajes role playing “Juego de la interseccionalidad”	252
Diario de campo (en memoria USB)	252
Observaciones centros (en memoria USB).....	252
Transcripción entrevistas comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de centro y familias (en memoria USB).....	252
Fotos talleres alumnado (en memoria USB).....	252
Análisis del cuestionario “Valoración del cuidado”	275
Fichas personajes role playing “Juego de la interseccionalidad”	308

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<i>Tabla 1: Características de los centros</i>	60
<i>Tabla 2: Entrevistas centros</i>	64
<i>Tabla 3: Esquema resumen normativa</i>	257
<i>Figura 1: Indicadores de cuidados de la comunidad educativa</i>	4
<i>Figura 2: Matriz Unitaria Compresiva e Integradora de Francisco A Muñoz</i>	41
<i>Figura 3: Fotografía del taller 1º en el centro 4</i>	130
<i>Figura 4: Fotografía del taller 1º en el centro 2</i>	130
<i>Figura 5: Fotografía del taller 2º en el centro 1</i>	131
<i>Figura 6: Dibujo “¿Cómo practicáis los cuidados?” centro 1</i>	146
<i>Figura 7: Dibujo “¿Cómo practicáis los cuidados?” centro 4</i>	147
<i>Figura 8: Taller Juego de la interseccionalidad</i>	175
<i>Figura 9: Taller Juego de la interseccionalidad centro 4</i>	176
<i>Figura 10: Dibujo “¿Qué cuidados necesitáis?” centro 1</i>	211
<i>Figura 11: Dibujo “¿Qué cuidados necesitáis?” centro 2</i>	212

<i>Figura 12: Dibujo “¿Qué cuidados necesitáis?” centro 3</i>	213
<i>Gráfico 1: ¿Cómo de importantes son los cuidados y el cariño para ti?</i>	275
<i>Gráfico 2: ¿En qué grado sientes que cuidas de ti misma/o?</i>	277
<i>Gráfico 3: ¿En qué grado sientes que atiendes y cuidas a tus compañeras/os?.....</i>	279
<i>Gráfico 4: ¿En qué grado sientes que apoyas y cuidas de tus profesoras/es?</i>	280
<i>Gráfico 5: ¿En qué grado sientes que atiendes y cuidas de las personas del centro (conserjería, personal de limpieza, personal de cocina?</i>	282
<i>Gráfico 6: ¿En qué grado crees que ayudas y cuidas de tu familia?.....</i>	283
<i>Gráfico 7: ¿Eres cuidadosa/o con los seres vivos que te rodean (animales, mascotas, plantas)?</i>	285
<i>Gráfico 8: ¿Eres cuidadosa/o con los espacios y los materiales de tu centro educativo?</i>	286
<i>Gráfico 9: ¿Eres amable y cuidadosa/o con personas desconocidas?</i>	287
<i>Gráfico 10: ¿Te sientes querida/o por tus compañeras/os?.....</i>	289
<i>Gráfico 11: ¿Te sientes valorada/o y cuidada/o por tus profesoras/es?</i>	290
<i>Gráfico 12: ¿Te sientes atendida/o por el personal del centro (conserjería, personal de limpieza, personal de cocina)?.....</i>	292
<i>Gráfico 13: ¿Te sientes cuidada/o por tu familia?.....</i>	294
<i>Gráfico 14: ¿Crees que el patio es un espacio que permita diferentes actividades y juegos para chicas y chicos?</i>	295
<i>Gráfico 15: ¿Crees que tu aula es un espacio cómodo y relajado que permite relacionaos todas/os?.....</i>	297
<i>Gráfico 16: ¿Te sientes cómoda/o en los aseos?</i>	299
<i>Gráfico 17: ¿Y en los pasillos y entrada te resultan lugares en los que te sientes a gusto?</i>	301

<i>Gráfico 18: ¿Te parece importante que se desarrollen en la escuela trabajos sobre afectividad y cuidados como esta?</i>	<i>303</i>
<i>Gráfico 19: ¿Te ha parecido que estas sesiones te han ayudado a reflexionar sobre la importancia de los cuidados?</i>	<i>304</i>
<i>Gráfico 20: ¿Te has sentido cómoda/o y a gusto durante las sesiones de esta investigación?</i>	<i>306</i>

RESUMEN

La presente tesis doctoral titulada “Cuidados, Género y Cultura de Paz. Presupuestos teóricos y percepciones en el sistema educativo andaluz” tiene por objeto conocer, analizar y visibilizar los cuidados que se dan en el sistema educativo andaluz. En esta investigación se pretende evidenciar, tomar conciencia y prestigiar los cuidados desde cualquier ámbito y área y en cualquier relación intra e interpersonal, así como la urgente necesidad de su praxis y reparto de los mismos en el mundo privado y público desde cualquier disciplina y espacio. En nuestra investigación partimos de diferentes enfoques teóricos y metodológicos como los Estudios de las Mujeres y de Género, la Investigación para la Paz y la ética del cuidado que nos han permitido conocer y avanzar sobre los diferentes resultados, conclusiones y limitaciones acerca de los cuidados.

A nivel metodológico, esta investigación se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa interpretativa y etnográfica que nos ha facilitado describir, interpretar, reflexionar sobre nuestro objeto de estudio. Hemos elegido este enfoque metodológico porque se adapta a nuestras necesidades de información y comprensión. Este estudio se desarrolló en cuatro centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria con diferentes realidades socioeconómicas, culturales y territoriales. En ellos se llevaron a cabo observaciones, entrevistas, talleres, registro de diario y grupos de discusión, con el propósito de conocer la percepción que tenía del cuidado el conjunto de la comunidad educativa y cómo desarrollaban las prácticas de cuidados.

Esta investigación nos ha posibilitado conocer desde más cerca y en profundidad una pequeña parte y representatividad de escenarios escolares y voces plurales (alumnado, profesorado, personal de centro y familias). Y de este modo, hacer visible y prestigiar las distintas formas que adoptan los cuidados en los centros educativos, tomando consciencia de las muchas maneras en las que se materializa el cuidado en la escuela. Ya que, como se ha puesto de manifiesto, no existen estudios que den a conocer las miradas y voces de la comunidad educativa en torno a los cuidados.

Palabras clave: cuidados, género, cultura de paz, comunidad educativa, Educación Secundaria Obligatoria.

RIASSUNTO

Questa tesi di dottorato, intitolata "Cure, Genere e Cultura di Pace. Presupposti teorici e percezioni nel sistema educativo andaluso" si propone di comprendere, analizzare e rendere visibile la cura educativa che viene proposta nel sistema educativo andaluso. L'obiettivo di questa ricerca è rendere visibile, e valorizzare la cura in qualsiasi campo o area educativa e in qualsiasi relazione intra e interpersonale. Inoltre, viene sottolineata l'urgenza della sua prassi e disseminazione nel mondo privato e pubblico da parte di qualsiasi disciplina, spazio o servizio educativo. La presente ricerca si basa su diversi approcci teorici e metodologici, come gli Studi sulle Donne e sul Genere, la ricerca sulla Pace e l'Etica della cura, che ci hanno permesso di conoscere e approfondire il tema di ricerca e di poter discutere i diversi risultati, le conclusioni e persino i limiti della ricerca.

La metodologia di questa tesi di dottorato consiste in una metodologia qualitativa, interpretativa ed etnografica che ci ha permesso di descrivere, interpretare e riflettere sullo specifico oggetto di studio. Abbiamo scelto questo approccio metodologico perché si adatta alle nostre esigenze di comprensione e riflessione sul tema. Questo studio è stato condotto in quattro Scuole di istruzione Secondaria con realtà socio-economiche, culturali e territoriali diverse. Sono state condotte osservazioni, interviste e realizzati diari e gruppi di discussione per scoprire come la comunità educativa, nel suo complesso, concepisce e percepisce l'assistenza e la cura e, di conseguenza, come sviluppa le pratiche di cura.

Questa ricerca ci ha permesso di conoscere più da vicino e in modo più approfondito, seppure per un piccolo gruppo di scuole, la rappresentatività degli scenari scolastici e le voci plurali di alunni, insegnanti, personale scolastico e delle famiglie. In tal modo è stato possibile rendere visibile e accreditare le diverse forme che la cura assume nelle scuole, prendendo coscienza dei molti modi in cui la cura si concretizza nelle scuole stesse. Come è stato dimostrato, non esistono molti studi che indagano in modo specifico le opinioni e le rappresentazioni della comunità educativa in relazione all'assistenza e alla cura educativa.

Parole chiave: cure, genere, cultura di pace, comunità educativa, istruzione secondaria.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral titulada “Cuidados, Género y Cultura de Paz. Presupuestos teóricos y percepciones en el sistema educativo andaluz” tiene por objeto conocer, analizar y visibilizar los cuidados que se dan en el sistema educativo andaluz. En primer lugar señalo que en esta investigación me interesa en todo momento hablar de cuidados y no utilizar otros sinónimos, por mi relación personal con los mismos, entendiendo la dureza y crudeza de los cuidados, lo poco heroicos que se perciben, lo exasperantes que pueden llegar a ser, lo invisibles y lo “dados por hecho” que resultan para las personas que los reciben y para la sociedad en general. Las manifestaciones de cuidado las podemos entender desde actividades instrumentales y físicas, es decir como proceso a través del cual se mantiene y sostiene la supervivencia y el bienestar de los seres vivos, como trabajo o acción destinada a atender y satisfacer necesidades. Pero también como ética que comprende un conjunto de valores orientados a pensar y a tener en cuenta el bienestar propio y ajeno, teniendo presente la máxima de evitar el daño ajeno.

Desde esta investigación reivindico la necesidad de visibilizar, tomar conciencia y prestigiar los cuidados desde cualquier ámbito y área y entre cualquier relación intra e interpersonal, así como la urgente necesidad de su praxis y reparto de los mismos en el mundo privado y público desde cualquier disciplina y espacio.

Enmarcar nuestra investigación en torno a los cuidados, se explica desde el destacado papel que consideramos tienen las tareas de los cuidados a nivel instrumental y emocional para el sostenimiento del desarrollo de la vida y del bienestar físico, psíquico y emocional de los seres sintientes. Aunque a pesar de todo lo expuesto tenemos la impresión de que los cuidados no cuentan con el prestigio y valor que les corresponde, aunque estén plenamente presentes en el día a día y en numerosas esferas.

A principios del siglo XXI los cuidados estaban mayoritariamente asociados a la enfermería, cuidados paliativos, dependencia o niños/as pequeñas, y existía poca teorización en relación al tema fuera de estos ámbitos. Aún hoy, los cuidados suscitan cierta infravaloración y animadversión, incluso en ámbitos y contextos sociales.

Desde nuestra investigación partimos de diferentes enfoques teóricos y metodológicos como los Estudios de las Mujeres y de Género, la Investigación para la Paz y la ética del cuidado, que nos han permitido conocer y avanzar sobre los diferentes resultados, conclusiones y limitaciones acerca de los cuidados. Estas diferentes

perspectivas han prestado atención y preocupación a temáticas destinadas a explicar cómo inciden y de qué manera las dinámicas de estos en cuanto al avance del papel de las mujeres en la sociedad, en las relaciones de convivencia armoniosa, en la transformación de los conflictos de manera pacífica, etc.

Entendemos que el tema elegido posee interés científico y social, ya que se trata de un estudio necesario para avanzar en aspectos concernientes a la vinculación existente entre género, paz y educación porque permitiría generar un conocimiento más práctico acerca de los cuidados, de las relaciones que se dan en torno a ellos, conocer cómo influye la práctica o no de estos en la convivencia del día a día, si esas prácticas están contribuyendo al desarrollo de una sociedad más pacífica e igualitaria, etc.

La temática relativa a los cuidados posee un interés social, ya que a pesar de todos los avances producidos en terrenos de igualdad, la corresponsabilidad para los varones sigue siendo una asignatura pendiente. Este factor hace que se sigan perpetuando y reproduciendo roles de género, y niñas y niños heredándolos desde muy jóvenes, siendo este un importante óbice para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de numerosas mujeres y niñas. Por supuesto la deficiencia en el aprendizaje de los cuidados y autocuidados también limita de manera importante a los varones, restringiéndolos principalmente a la esfera pública y laboral, desde la cual no es habitual contemplar y abordar las emociones y los cuidados.

Con esta investigación nos interesa generar conocimiento práctico y útil al mundo de la educación, los Estudios de las Mujeres y de Género y la Investigación para la Paz, así como establecer una profunda relación entre los mismos.

En nuestro estudio defendemos que los valores que promueven la ética del cuidado y la cultura de paz podrían servir para trascender actitudes y estereotipos de género, con el fin de aprender a relacionarnos desde el afecto, la ternura, la implicación de unas personas con otras y con el medio que nos rodea, desarrollando nuevas destrezas que no estén marcadas por el hecho de ser niñas o niños. Capacidades que desde luego deberían ser trabajadas de manera transversal en la escuela para que queden plasmadas en el currículo oculto y permitan al alumnado, y por consiguiente a la ciudadanía, ser más libres, flexibles y disfrutar plenamente de sí mismos y de las relaciones con lo que les rodea.

Nos encontramos inmersos en un panorama definido por el feroz avance de los principios del neoliberalismo, que vienen definiendo nuevos modelos de ciudadanos y ciudadanas cada vez más alejados de un sentido global y de interconexión con el resto de seres sintientes. Parece que prescindir del cuidado esté siendo el prototipo al que aspira la ciudadanía del siglo XXI. El mundo del afecto y el cuidado queda sepultado, invisibilizado y relegado a la esfera privada, y como una acción secundaria y sin importancia.

Ante esta problemática cabe reflexionar sobre el riesgo de que los valores del neoliberalismo tomen protagonismo en el sistema educativo, ayudando a mantener y perpetuar desigualdades, dificultades para la promoción y el desarrollo de las capacidades del alumnado. Cuestiones como estas nos resultan inquietantes, por esta razón nos planteamos en esta investigación destacar la importancia que juegan los cuidados en el desarrollo de la vida, y que de alguna manera esta visibilización sirva entre otras cosas para deconstruir mitos como el de la individualidad, ya que las realidades sociales se establecen y construyen tejiendo redes sociales a través de la armonía, el apoyo y la cooperación, elementos que históricamente y en la actualidad tienen mucho más peso en la evolución humana que la autonomía y la individualidad.

En esta investigación también defendemos que introducir los cuidados en el currículo escolar podría contribuir a reducir desigualdades, a desarrollar capacidades y empoderamiento, sirviendo de esta manera su aprendizaje como elemento de transformación social. Porque si se trabaja desde pequeños, tendrían herramientas para hacer frente a las presiones sociales que ordenan la realidad en el binarismo sexo/género. De ahí la importancia de analizar y repensar el cuidado en los centros educativos pues el aprendizaje del autocuidado y del cuidado de los demás desde la infancia -para niños y niñas- y a lo largo de la vida es fundamental como valor para la construcción de una cultura de paz y del reparto de la responsabilidad que los cuidados conllevan.

El hecho de que la igualdad no es real y que el sexismo en la escuela pervive nos plantea reconsiderar por qué aún en la escuela mixta se mantiene el rechazo al “mundo emocional” y a los saberes tradicionalmente considerados femeninos. La escuela teóricamente igualitaria, en ocasiones no cuestiona el aprendizaje de los géneros: el aprendizaje de la libertad en los chicos y el aprendizaje de la complacencia en las niñas ha sido entendido como “natural” derivado de las diferencias biológicas.

Esta investigación está ubicada y acotada al contexto andaluz. En primer lugar, porque Andalucía cuenta con una normativa propia en materia de educación que nos interesa conocer y examinar (concretamente hemos analizado la legislación educativa comprendida entre 2000 y 2018) y, además, por tres experiencias propias de interés para nuestra investigación: el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*¹, el *I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación*² y el *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación*³. Estas propuestas realizadas desde Andalucía, aunque con temáticas más generales, conectan con nuestro proyecto de investigación, permitiéndonos avanzar y poniendo de manifiesto que ha habido y hay interés en la agenda política, social y escolar andaluza por investigar y desarrollar aspectos relacionados con la igualdad, la justicia y la paz en la escuela.

La promoción de la cultura de paz y de la convivencia en el sistema educativo andaluz fue publicitada y puesta en marcha a través de la propuesta del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia* que vio sus inicios en el año 2001, teniendo como marco teórico de referencia la *Resolución 53/243 Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la UNESCO* y el *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y de Noviolencia*⁴. A lo largo de toda la legislación educativa andaluza en los años comprendidos entre el 2001 y la actualidad se puede observar un claro compromiso con la difusión de los valores que emanan de la cultura de paz, así como una responsabilidad de continuidad en el tiempo, apreciado en la coherencia entre las medidas de actuación y la continuidad en leyes posteriores, en relación a la promoción de los valores que fomentan la cultura de paz y la convivencia pacífica.

La otra iniciativa andaluza de importancia capital en materia de igualdad y coeducación, que conecta igualdad y paz y que pone de manifiesto el interés por caminar en la transformación de las actuales relaciones de género, ve sus inicios en el 2005 a través

¹ El Plan fue presentado en 2001 y la Red Andaluza “Escuela: Espacio de paz” inició en 2002. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001) *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*, Sevilla.

² *I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación* (2005). Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla.

³ *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla.

⁴ Acuerdo firmado por los siguientes Premio Nobel: Norman Borlaug, Adolfo Pérez Esquivel, Dalai Lama, Mikhail Sergeyevich Gorbachov, Mairead Maguire, Nelson Mandela, Rigoberta Menchu Turn, Shimon Peres, Jose Ramos Horta, Joseph Roblat, Desmond Mpilo Tutu, David Trimble, Elie Wiesel y Carlos Felipe Ximenes Belo.

del *I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación*. En este plan se consolida y revaloriza el importante papel de la igualdad de género, así como la necesidad de coeducar prestando atención a los saberes cotidianos que las mujeres han ido desarrollando, los autocuidados y el cuidado de los demás para prevenir situaciones de violencia de género. Tras el impacto y los logros conseguidos en este I Plan, se elaboró en 2016 el *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación*. A partir de ellos se fomenta una activa e intensa reflexión teórica y se promueven investigaciones y publicaciones.

Las razones de circunscribir este estudio a Educación Secundaria Obligatoria responden a la preocupación que nos genera el período de la adolescencia, por tratarse de una etapa de gran exposición a conflictos intrapersonales e interpersonales y a relevantes cambios biopsicosociales. Resulta cuando menos preocupante que la etapa de la adolescencia quede descuidada y desprovista del aprendizaje y la recepción de los cuidados que tan necesarios son en la fase de la pubertad.

Comprendemos que antes de intervenir en una realidad concreta, es necesario conocerla para posteriormente poder transformarla, por tanto si nos preocupa que la realidad educativa parezca estar al margen del cultivo explícito de los cuidados, necesitamos conocer profundamente los elementos que componen esa realidad junto con los obstáculos que dificultan que se lleve a cabo su práctica oficial.

Hacer visible y prestigiar las distintas formas que adoptan los cuidados en los centros educativos es nuestra propuesta, tomando conciencia de las muchas maneras en las que se materializa el cuidado en la escuela. Para ello hemos incorporado las voces de la comunidad educativa con el fin de entender, comprender, contrastar, cotejar, establecer conexiones sobre cómo perciben las muestras de cuidado los distintos agentes docentes y discentes así como las familias y el personal administrativo del centro.

Aprender a valorar y a tener presente la importancia de cuidar y cuidarnos puede ayudar a transformar las relaciones que se dan en el sistema educativo entre todos los grupos que interactúan. Es necesario, si queremos avanzar en igualdad, repensar y reelaborar el significado instrumental y ontológico del cuidado, tratando de superar el binomio mujeres-cuidados para que se empiece a considerar imprescindible desgenerizar el cuidado con el fin de entender que el aprendizaje del cuidado es una tarea evolutiva

que todas y todos podemos y debemos realizar, ya que no nos predispone ningún fin biológico para su desempeño.

I PARTE: CUIDADOS, GÉNERO Y CULTURA DE PAZ

CAPÍTULO 1: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Definición del objeto de estudio

El propósito de esta investigación es conocer, analizar y visibilizar las manifestaciones de cuidados que se dan en el sistema educativo andaluz. Específicamente pretendemos conocer los presupuestos y percepciones sobre los cuidados en Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía desde los Estudios de Género y la Investigación para la Paz en diferentes tipos de centros educativos. Las manifestaciones de cuidado las podemos entender desde actividades instrumentales y físicas, es decir como proceso a través del cual se mantiene y sostiene la supervivencia y el bienestar de los seres vivos, como trabajo o acción destinada a atender y satisfacer necesidades. Pero también como una ética que comprende un conjunto de valores orientados a pensar y a tener en cuenta el bienestar propio y ajeno, teniendo presente la máxima de evitar el daño ajeno. A su vez, hemos considerado buscar el tratamiento del cuidado en el propio currículo oficial.

Además nos interesa descubrir cómo están recogidos los cuidados, la igualdad de género y las actitudes y valores que conforman una cultura de paz en las políticas educativas andaluzas (normativa, planes educativos, recursos didácticos, etc.) y relacionar esta presencia o ausencia con las experiencias en los centros educativos. Para ello nos planteamos los siguientes objetivos generales y específicos.

1.2. Objetivos

Objetivo general

- El objetivo general de esta tesis es analizar los cuidados en Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía desde los Estudios de Género y la Investigación para la Paz.

Objetivos específicos

- Analizar cómo están recogidos los cuidados en las políticas educativas andaluzas (normativas, planes educativos, recursos didácticos, etc.).
- Analizar cómo están recogidos los cuidados en el currículo oficial.
- Conocer los presupuestos conceptuales en torno a los cuidados en la comunidad educativa, es decir, cómo los ven, cómo los perciben y qué se entiende por cuidados desde el alumnado, profesorado, la familia y el personal de administración y servicios.
- Examinar si existen o no las manifestaciones de cuidados en la práctica educativa en el centro escolar.
- Discriminar cómo se perciben y practican los cuidados según las características de cada tipo de centro, en función del género, clase social y diferente procedencia cultural.

1.3. Hipótesis

Formulamos las siguientes hipótesis de partida:

- Los cuidados en la escuela siguen siendo percibidos de manera diferenciada en función del género, dado que en buena medida perdura la idea de que cuidar pertenece a la naturaleza y al mundo femenino.
- Los cuidados en la escuela en mayor o menor medida están presentes pero permanecen ocultos, invisibilizados, obviados, evitándose de esta manera que se puedan generar aprendizajes explícitos de los mismos.
- El desarrollo y aprendizaje de los cuidados en los centros educativos siguen encontrando obstáculos de carácter cultural e ideológico (patrones patriarcales, valores neoliberales, etc.) presentes tanto en los contenidos como en las prácticas académicas.
- Los diferentes agentes implicados en los procesos educativos, aunque admiten la importancia de los cuidados para el desarrollo biopsicosocial del alumnado y para el bienestar de toda la comunidad educativa, no impulsan el desarrollo de prácticas oficiales relacionadas con los cuidados.

1.4. Estado de la cuestión

En este estado de la cuestión presentamos y compartimos aquellos saberes, experiencias y trayectorias que han ayudado a definir, delimitar y acotar nuestro objeto de estudio. Este apartado engloba aquellas ideas y prácticas que abordan explícitamente los cuidados en los diferentes contextos de los Estudios de las Mujeres y de Género, las Investigaciones de la Paz, así como en diferentes ámbitos de educación y adolescencia, sociedad, economía, arquitectura o salud, que han ayudado y aportado mucho a la presente investigación. En este apartado se recoge qué se ha hecho en torno a nuestro objeto de estudio, cómo se ha hecho, así como la evolución que han tenido los cuidados en las experiencias de ámbito nacional y en el contexto italiano (que hemos podido conocer en la estancia doctoral). Recorrido que realizamos por ámbitos o disciplinas científicas intentando respetar un orden cronológico dentro de cada ámbito, para facilitar la comprensión de los inicios y la trayectoria que la temática de los cuidados y su relación con los estudios de las mujeres y con la cultura de paz han ido teniendo a lo largo de los años y en los distintos enfoques teórico-prácticos. Por su especial interés destacan las aportaciones en el marco educativo, dado que es el espacio en el que situamos nuestra investigación.

Las investigaciones y antecedentes que hemos consultado y que se presentan a continuación ponen de manifiesto la preocupación, el interés y el compromiso por desarrollar conocimientos, teorías y prácticas en torno al cuidado, el género y la cultura de paz en el sistema educativo. Estos estudios han servido para aumentar y enriquecer nuestra investigación, además de impulsarnos para avanzar en aquellas lagunas y espacios no trabajados.

Por ejemplo hemos encontrado una clara ausencia de investigaciones de carácter práctico que pongan de relieve el estado actual del cuidado en la escuela, llevándonos esto a considerar el interés y la aportación que puede generar nuestra investigación.

1.4.1. Los comienzos de los estudios de los cuidados

Los inicios de los debates en torno a los cuidados hay que vincularlos inicialmente al feminismo y no a otro colectivo ni movimiento. En los años 70 y 80 del siglo pasado se hablaba de reproducción de la fuerza del trabajo y las posturas se dividían ante el análisis de la relación del trabajo doméstico con el capitalismo, sobre si beneficiaba al

capital o a los hombres. Posteriormente en los años 90, el debate se centraba en la redistribución de los cuidados y la corresponsabilidad en el trabajo reproductivo. Destacan especialmente las teóricas precursoras de los cuidados Carol Gilligan (1982) y Nel Noddings (1984, 2002) pues ambas han tenido una influencia relevante en esta investigación (posteriormente lo veremos con más detalle en el Capítulo 2).

De la mano del feminismo cultural, los planteamientos de Sara Ruddick en *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace* (1989) conectan los Estudios de Género y los Estudios para la Paz. Ruddick incide en el desarrollo de habilidades tanto emocionales como intelectuales que las madres desarrollan en la práctica de la maternidad, pero afirma que no se trata de cuestiones biológicas sino que los hombres también pueden desarrollarlas. También abordó la teoría del conflicto desde el prisma de las prácticas de maternaje. Planteamientos interesantes sin duda, pero que debemos analizar con cautela, ya que plantear los cuidados únicamente desde el maternalismo puede resultar arriesgado si se cae en argumentos esencialistas y poco emancipadores, algo sobre lo que reflexionaremos con más detalle en el próximo capítulo.

La ética del cuidado también ha sido desarrollada desde el ámbito de la filosofía política con un enfoque más global, con autoras que han ampliado el sentido de los cuidados centrándose más en la dimensión pública del cuidado. Así, Fiona Robinson (1997) propone una ética del cuidado internacional y global que sirva de respuesta a la “cultura de la negligencia” en la que estamos inmersos y promueva un giro epistemológico hacia una moral del compromiso y la participación receptiva hacia el cuidado.

By including the ethics of care in our understanding of what “international ethics” might plausibly mean, it may be possible to replace the global “culture of neglect” with a new culture of attentiveness and responsibility; international relations, from this perspective, would be characterized less exclusively by the liberal values of autonomy, rationality, and reciprocity and increasingly by the “caring” virtues of responsibility, trust, and friendship (Robinson, 1997, p. 129).

Actualmente Robinson (2020) se sitúa lejana a la ética del cuidado postulada por Gilligan, aduciendo que esta ética no representa una teoría normativa que aboga por los cuidados y por las personas que realizan las tareas de cuidado, sino que la entiende como

una ética basada en divisiones jerárquicas cartesianas, y expone que la ética del cuidado debe resistir todos esos binarismos y ser planteada desde enfoques menos esencialistas y jerárquicos y más globales y normativos.

También Joan Tronto (1998, 2013) insistirá en la dimensión pública del cuidado y, a diferencia de Gilligan, Noddings y Ruddick, plantea una dimensión ética del cuidado más abarcable, saliendo de postulados centrados en la relación diádica persona cuidada/persona cuidadora o madre/hija/o. De tal modo, esta autora propone entender la dimensión del cuidado como proyecto analítico que abarca no solo las relaciones personales sino que extiende esta problemática a la sociedad y a las instituciones políticas.

En *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice* (2013) y en la misma línea de su anterior propuesta, Tronto expone que los cuidados deben llegar a todas las esferas democráticas en su conjunto, no solo a las sanitarias. Entiende el valor del cuidado como algo público pues en nuestras vidas tarde o temprano todos y todas seremos seres receptores y dadores de cuidados, poniendo de relieve la responsabilidad personal e institucional que tenemos con los cuidados, en aras del cumplimiento de dos objetivos fundamentales: detectar las necesidades de cuidados y repartir responsabilidades.

A su vez, Selma Sevenhuijsen en *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality, and Politics* (1998) aboga por la revalorización del cuidado desde una perspectiva feminista, poniendo de manifiesto que los cuidados y la emancipación de las mujeres se han entendido como opuestos, pero que desde el ámbito de la política empiezan a tener importancia en el contexto de las nuevas reformas del estado del bienestar, las políticas de salud y el derecho de familia. La autora se centró en temas concretos extraídos de la práctica y el discurso del cuidado, principalmente en aspectos relativos a los derechos parentales, educación sanitaria, la familia y el sector de la salud pública.

A partir del 2000 los cuidados empezaron a ocupar un lugar importante en los análisis y debates feministas (Lleó Fernández, Santillán Idoate, López Gil y Pérez Orozco, 2015). En España la ética del cuidado fue introducida por Irene Comins (2003, 2009, 2013, 2015) de cuyas aportaciones teóricas hablamos con más detalle en el Capítulo 2, quien ha revalorizado el papel del cuidado como valor imprescindible para el desarrollo de una cultura de paz, considerando fundamental el aprendizaje de los principios de la

ética del cuidado en la escuela, por tratarse de un valor humano que va más allá de roles de género.

1.4.2. Los Estudios de las Mujeres y de Género, las Investigaciones para la Paz y los cuidados en el ámbito educativo

La primera experiencia publicada sobre los cuidados en las aulas es obra de Nuria Solsona i Pairó, Amparo Tomé, Rafaela Subías, Judit Pruna, y Xus de Miguel, recogida en el cuaderno *Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana* (2005). En él se recoge una de las primeras experiencias en España sobre trabajos domésticos, autonomía personal, corresponsabilidad y tareas de cuidados en la escuela. Estas autoras plantean considerar como actividad científica el conjunto de conocimientos científicos (concretamente químicos) acumulados históricamente por las tareas que las mujeres llevaron y llevan a cabo en el hogar. Experiencia de gran relevancia de carácter práctico y empírico que han aportado mucho a esta investigación y suponen un salto cualitativo al llevar las tareas domésticas y de cuidados a las aulas, tan despreciadas por otra parte por el sistema educativo.

En los inicios de los estudios sobre coeducación destaca la obra coral coordinada por Carmen Rodríguez Martínez titulada *Currículo y género. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (2006) que abarca, a grandes rasgos, aspectos tan relevantes como el género en el conocimiento científico; aportaciones del feminismo al análisis del currículo educativo y del género en el desarrollo de políticas democráticas; el papel de las mujeres en la universidad; propuestas para una metodología de cambio educativo hacia la coeducación, etc. Destacamos el capítulo de Charo Altable Vicario, “El cuerpo, las emociones, la sexualidad” (2006) dado que plantea de manera bastante precursora el abordaje del ámbito afectivosexual y su impacto en el currículo oculto, además de proporcionar las pautas para un programa afectivosexual que favorezcan el cambio de modelo.

A colación de lo anteriormente expuesto, también Mar Venegas en *La política afectivosexual: una aproximación a la educación afectivosexual* (2008) en sus investigaciones y en la obra *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales* (2013) se sitúa en España como pionera en los avances en

materia de educación afectivosexual y son destacables sus aportaciones para esta investigación, en tanto en cuanto narran experiencias y prácticas sobre la afectividad y la sexualidad en la adolescencia. Plantea una programación de educación afectivosexual en la que los cuidados también tienen presencia.

Marta García Lastra, Adelina Calvo Salvador y Teresa Susinos Rada en *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (2008), junto al libro *Currículo y Género* al que antes hemos hecho referencia, tratan la presencia y ausencia de las mujeres en educación, y abordan cuestiones clave como la educación de las mujeres en la España contemporánea, la renovación pedagógica a través de los relatos de sus maestras, nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio, etc. De este libro, destacamos un capítulo muy relevante para esta tesis doctoral, el de Solsona i Pairó “El aprendizaje del cuidado en la escuela” (2008) en torno a los cuidados en la escuela. Ella aboga por la necesidad del aprendizaje de los cuidados en la escuela, a partir de la difusión de los saberes que las mujeres han practicado en la esfera privada y que les han acompañado. Solsona plantea que estas cuestiones pudieran ser trabajadas por ejemplo a través de metodologías activas que impulsen los cambios de conducta: técnicas de discusión, juegos de rol, compromiso público contra la violencia y los comportamientos abusivos, etc.

En el contexto italiano ponemos de manifiesto las aportaciones del psiquiatra y psicoterapeuta especializado en adolescencia Gustavo Pietropolli (2008, 2012, 2013). Destacamos los planteamientos que realiza en torno al mundo adolescente, a su vulnerabilidad, miedos e inquietudes. Nos interesa dado que la mayoría de estudios italianos en el contexto pedagógico se centran en la infancia mientras que la adolescencia es menos trabajada. De este modo, en su obra *Fragile e spavaldo: ritratto dell'adolescente di oggi* (2008) explica el paso de la niñez a la vida adulta y cartografía la esencia de los y las adolescentes y su manera de enfrentarse al mundo y a los riesgos existentes. A su vez, plantea la diferencia de los adolescentes actuales de los del pasado, señalando la tendencia al narcisismo, a la arrogancia y al egoísmo que se percibe a priori, pero sin olvidar la profunda delicadeza y fragilidad que coexiste. También Pietropolli en *Giovani vs Adulti. Come crescere insieme* (2012) alerta de los peligros que tiene la juventud en el desarrollo de problemas relacionados con el cuerpo y la percepción de sí mismos; aborda los problemas alimenticios como la anorexia y bulimia, y en el caso de los chicos se centra

más en la vigorexia. Pero es en la obra *La paura di essere brutti gli adolescenti e il corpo* (2013) donde Pietropoli aporta propuestas y enfoques sobre los problemas de autopercepción y alimenticios, orientado a familias, docentes y terapeutas que quieren trabajar el afrontamiento de una adolescencia saludable.

Una interesante línea es la que sostiene Victoria Vázquez Verdera en *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* (2009) poniendo de manifiesto que el principal fin de la educación debe ser producir personas competentes, que cuidan, que son cariñosas, y a las que es fácil amar. Plantea que el profesorado debe estar interesado en el logro académico de su alumnado, pero más aún en el desarrollo completo del alumnado como personas morales. La autora pone de relieve siguiendo a Noddings, que para la consecución de estos logros es necesario que las escuelas estén legitimadas para dedicar tiempo a la construcción de relaciones de cuidado y confianza; que las escuelas dejen de estar sometidas a la presión de las pruebas de nivel, para estar gobernadas por la responsabilidad del profesorado y del alumnado.

Precisamente Vázquez Verdera propone una pedagogía basada en el cuidado en *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía* (2012). En este estudio la autora manifiesta que los contenidos curriculares en los que debería orientarse el sistema educativo tendrían que tener muy presentes los ámbitos domésticos, familiares y relacionales, ya que, como ella señala, el currículo educativo está orientado al ámbito laboral y público, ignorando todo lo relacionado con lo que proviene de lo femenino y lo doméstico, currículo por otro lado androcéntrico y dicotómico que no es ajeno a las preconcepciones que legitiman el uso de la violencia en la sociedad, enseñando en la escuela esta “cultura dominante” sin cuestionar la centralidad del mercado en nuestras vidas. Ella propone medidas alternativas en las que el cuidado de la vida, de las personas, del planeta se conviertan en prioridad, donde se enseñe y practique la construcción de la paz, la sostenibilidad ambiental, la inclusión social y el acceso y disfrute de los derechos humanos. Las ideas que Vázquez Verdera ha planteado en sus dos obras han sido de gran relevancia para nuestro estudio enriqueciendo nuestro enfoque teórico y aportando ideas para la praxis escolar.

Sobre cultura de paz y educación encontramos la investigación que coordinan María Teresa Castilla Mesa, Víctor M. Martín Solbes y Eduardo Salvador Vila Merino en *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (2012), obra de gran

relevancia por sus aportaciones a los Estudios de Paz, que a lo largo de sus capítulos engloba aspectos claves vinculados a la cultura de paz, los derechos humanos y la educación, de este trabajo destacamos por su conexión con esta investigación, el apartado destinado a la “Implantación del programa de desarrollo social y afectivo en un centro escolar” de Ana María Sánchez Sánchez, María Victoria Trianes Torres y Ángela María Muñoz (2012) poniendo de relieve la profunda relación entre el afecto y la cultura de paz y su necesidad de conexión y abordaje desde las prácticas escolares del día a día.

A su vez, el trabajo que combinan Cándida Martínez López y Sebastián Sánchez Fernández (2013) supone un gran aporte de carácter teórico y práctico, ya que pone de relieve experiencias llevadas a cabo en Andalucía en torno a la educación y la institución escolar como espacio de paz, que se concretaron en el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*⁵. En este estudio se exponen una serie de investigaciones, experiencias y propuestas pedagógicas que plantean que la escuela puede ser un escenario concreto de construcción de cultura de paz que incluya la coeducación como elemento indispensable para avanzar hacia una cultura de paz.

En *Educación es convivir: ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz* (2014) Víctor M. Martín Solbes, M^a Teresa Castilla Mesa y Eduardo S. Vila Merino, profundizan sobre el desarrollo de prácticas educativas en torno a la convivencia, la gestión de los conflictos, la negociación y el diálogo como elementos fundamentales. Este libro ofrece un conjunto de reflexiones teóricas y prácticas que pretenden apoyar el desarrollo de propuestas de intervención sobre la gestión de la convivencia y la resolución de conflictos desde el campo de lo educativo.

Para Sánchez Fernández (2017) visibilizar las manifestaciones de la paz en la cotidianeidad podría servir como formación pedagógica que permitiese desarrollar herramientas y recursos didácticos para la formación del alumnado, y de toda la comunidad educativa en los valores de una cultura de paz a nivel socioeducativo. En la misma línea Comins (2015) plantea que la distancia entre la teoría y la práctica de los valores puede ser superada a través del cuidado, dado que a partir del cuidado puede

⁵ El Plan fue presentado en 2001 y la Red “Escuela: Espacio de paz” se inició en 2002. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001) Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, Sevilla.

materializarse la aplicación afectiva y efectiva de los principios éticos a la esfera cotidiana, siendo el elemento cohesionador entre principios morales y valores universales para que se practiquen en la cotidianeidad.

También desde el ámbito educativo, recogemos las aportaciones de Ana López-Navajas, en su estudio “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada” (2014) en el que expone la invisibilidad de mujeres en estos manuales de Educación Secundaria Obligatoria. Además ofrece el curioso dato de que a medida que los cursos aumentan en nivel y profundidad, la presencia de mujeres disminuye. Por ejemplo en la etapa de 3º y 4º de ESO es inferior que en etapas anteriores como 1º y 2º ESO. Este hecho deja una lectura bastante palmaria, la presencia de mujeres en los manuales de texto (especialmente de Educación Secundaria Obligatoria) carece de importancia tanto como partícipes del relato histórico como en el ámbito científico y artístico. Esta investigación nos ha servido para conocer en profundidad y corroborar cuestiones relacionadas con la presencia de las mujeres en el currículo explícito, y para abordar e investigar en profundidad estas cuestiones a lo largo de la presente investigación, especialmente en la fase de trabajo de campo.

A su vez el estudio de María del Carmen Rodríguez Méndez, José Vicente Peña Calvo y Omar García Pérez, “Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico” (2016) pone de relieve las diferencias por género del estudiantado en la selección académica futura. A partir de los resultados obtenidos, las autoras aconsejan realizar actividades con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que muestren modelos femeninos que han tenido éxito en áreas científicas y tecnológicas. De ahí se han puesto en marcha iniciativas para que mujeres de este campo dialoguen con las/os adolescentes sobre su experiencia de trabajo en ámbitos “masculinizados”. Muy buena iniciativa que nos ha ayudado a tomar en cuenta los efectos de la socialización diferenciada y ejemplos de cómo poder abordarla de manera práctica.

Llegados a este punto es de gran interés dar a conocer los enfoques y propuestas que desde la neuroeducación han planteado distintos profesionales en torno a la atención y el cuidado del estudiantado. Al respecto, Consuelo Martínez Priego en su investigación sobre afectividad y educación en la pedagogía de Rof Carballo, titulada “Urdimbre

afectiva y educación. Aproximación a las ideas pedagógicas de Juan Rof Carballo” (2015) explicita la naturaleza de la relación de ayuda que Rof Carballo plantea para sustentar todo crecimiento humano. Establece como referente primario de todo proceso de ayuda al crecimiento los cuidados, unos cuidados peculiares, aquellos que permitan terminar de conformarse no solo con la familia sino con todo el entorno socio-cultural, poniendo de manifiesto que esos cuidados deben continuar en los contextos socioeducativos debido a que la inteligencia humana no puede desarrollarse sin la tutela afectiva.

Otros estudios también han hecho hincapié sobre cómo influye el apoyo afectivo y los cuidados recibidos a nivel familiar, escolar y de la propia comunidad hacia niñas/os y adolescentes, y en la manera que tienen estos últimos de hacer frente a la capacidad para gestionar la adversidad o los posibles estresores. Así, en el *Cerebro afectivo* María Cruz Rodríguez del Cerro (2017) pone de relieve que la capacidad resiliente que mostraremos a lo largo de nuestra vida, está modulada por la suma de ingredientes personales y ambientales, que se verá facilitada por el estilo personal de emociones positivas que cada uno hayamos recibido. De ese modo nuestra capacidad de resiliencia va a depender de nuestro desarrollo psicobiológico y de los factores protectores, tanto personales como ambientales, a los que estemos expuestos.

Por su parte el biólogo David Bueno i Torrens (2017), dedicado a las investigaciones sobre neurociencia en educación, indica que el enemigo número uno en educación es el estrés del alumnado. En sus investigaciones expone que según la Asociación Española de Estudios de Ansiedad y Estrés, un 8% de los niños/as y un 20% de los adolescentes tienen estrés crónico, lo que supone desequilibrios neuroquímicos en el cerebro que conllevan serias dificultades en el aprendizaje y el control de la agresividad. Entre los factores estresores más importantes destacan los ambientes de gran pobreza estructural; las situaciones de acoso escolar y el exceso de actividades extraescolares o de deberes. Este investigador señala que los grandes aliados de la educación y el aprendizaje serían el placer y la motivación. Después de la lectura de estos datos, consideramos que un ambiente escolar que cuida las relaciones de los docentes con el alumnado y entre el alumnado, que cultive y motive el cuidado y el aprendizaje del alumnado de manera relajada y sin presiones podría proporcionar un ambiente cómodo y sensible que se adapte tanto a las necesidades del alumnado como del profesorado.

Las propuestas de Lola Ferreiro Díaz en relación a la coeducación en la escuela, en su artículo “(Co) Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad” (2017) destacan la importancia de trabajar la intervención coeducativa enfocada en la creación de entornos igualitarios (organización de los espacios y de los tiempos), al reparto equitativo de responsabilidades, a la orientación académica y profesional, y a la visibilización de las mujeres en la historia, en la ciencia y en el lenguaje. Pero advierte que esto por sí solo no garantiza el éxito de la intervención. Si esta no incluye acciones dirigidas expresamente a la coeducación de los afectos y emociones, y de la sexualidad. Argumento que apoya y corrobora los planteamientos que defendemos sobre la importancia de la dimensión del cuidado y el afecto como elemento transformador de roles y estereotipos de género, así como facilitador de una convivencia igualitaria y pacífica.

Del mismo modo, en ámbitos que en principio pareciesen más alejados de los aspectos clave de esta investigación: -cuidados, género y paz- como pudiera ser el ámbito de las matemáticas, las investigaciones y experiencias que a continuación presentamos, demuestran que no es así. En *La transferencia de contenidos matemáticos a contextos científicos con perspectiva de género. El concepto de función* (2017) y en “¿Existe relación en la Educación Primaria entre los factores afectivos en las Matemáticas y el rendimiento académico?” (2012) Miren Begoña Burgoa y Javier Molera plantean tener en cuenta aspectos como la motivación, el autoconcepto, herramientas de autocontrol, a través de una mirada que contemple las cuestiones de género y de las emociones, las cuales permitirían una nueva perspectiva que mejoraría la didáctica de las ciencias, como han puesto de relieve ambas experiencias.

A su vez, Luz Yolanda Sandoval y Nuria Garro-Gil plantean en “La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa” (2017) que la perspectiva afectiva podría contribuir a la resolución pacífica de los conflictos, reconociendo las posibilidades transformadoras que aporta la gestión positiva de los conflictos, a nivel personal e institucional, creando nuevos espacios relacionales que deberían de provenir de las instituciones educativas.

En la misma línea se sitúa la investigación sobre las manifestaciones de cultura de paz en el currículo explícito (libros de texto) de Educación Secundaria Obligatoria,

realizada por Sebastián Sánchez Fernández y Miriam Vargas Sánchez en su artículo “La Cultura de Paz en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de Educación para la Ciudadanía” (2017) ponen de relieve, entre otras cosas, la importancia de la transmisión de los valores que aportan la cultura de paz y la igualdad de género en el currículo explícito, insistiendo en que esta formación no puede circunscribirse solo al ámbito curricular, sino que es preciso extenderla a otras esferas de socialización en la escuela. A su vez en “Análisis y valoración de la presencia del cuidado en el currículo oficial en Educación Secundaria Obligatoria. Una mirada desde los estudios de las mujeres y la cultura de paz” Vargas Sánchez y Sánchez Fernández (2022) analizan y valoran la presencia del cuidado en el currículo oficial de Educación Secundaria Obligatoria, y ponen de manifiesto que a pesar del imprescindible papel que juegan los cuidados y la afectividad en las relaciones interpersonales, el tratamiento del cuidado que se ofrece en el currículo, es escaso y poco profundo, aunque como hemos podido comprobar figuras de gran relevancia del ámbito socioeducativo otorguen capital importancia al afecto en el marco educativo.

Amparo Tomé experta en coeducación plantea en “Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas” (2017) que la tarea primordial del sistema educativo en el siglo XX era la transmisión de conocimientos, pero que el objetivo en el siglo XXI es el aprendizaje de las relaciones humanas. Ella incide en que los avances en neurociencia en educación evidencian los fracasos de la mayoría de modelos educativos, haciendo plantearnos que quizá el enfoque debiese ponerse en el tipo de relaciones y valores que se gestan en la escuela, valores que nos conduzcan a relaciones sanas, igualitarias y en libertad.

A su vez, Carmen Repullo en “Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros” (2017) incide en que para poder avanzar hacia una pedagogía y escuela coeducativa, primero hay que empezar por reconocer que estamos ante un modelo educativo sexista, androcéntrico y lgtbifóbico, para poder actuar frente a todas las violencias machistas que se reproducen en la escuela, trabajando activamente hacia medidas que posibiliten un modelo educativo para la transformación social.

En esta línea están Beatriz Revelles-Benavente y Ana Gonzáles Ramos, quienes en su libro *Género en la Educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos*

de crisis política (2017) muestran estrategias políticas concretas para contrarrestar la complejidad de los actuales problemas socio-económicos y culturales desde una perspectiva pedagógica feminista. Cada capítulo contiene, además de la experiencia concreta, un listado de tareas para poner en práctica las herramientas presentadas en ese caso concreto, de este modo, la intervención feminista aparece como un requisito indispensable para restaurar el bienestar de la ciudadanía, para situar el debate político en los valores humanistas de protección de los grupos situados en una posición de vulnerabilidad y repensar las dimensiones de crisis educativa, ecológica y social presentes en nuestra sociedad. Las autoras, con gran acierto, muestran propuestas muy útiles, de respuestas feministas, propuestas de intervención en el aula y en espacios abiertos a la participación ciudadana, en las escuelas, en los institutos y en los barrios.

Por su parte, Beatriz Garay, María Teresa Vizcarra y Ana Isabel Ugalde se centran en otro aspecto de gran relevancia en educación pero mucho menos investigado, como son los elementos arquitectónicos de la escuela, y en su estudio titulado “Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica” (2017) exponen el estudio de caso realizado en Vitoria-Gasteiz que tuvo por objeto conocer el significado que las personas de la comunidad educativa tenían acerca de los patios, mediante cuestionarios y grupos de discusión con familias, profesorado y estudiantado. Se puede percibir la persistencia de desequilibrios en las dinámicas de los recreos escolares y justificaciones biologicistas para la no intervención, sobre todo por parte de un sector del profesorado. Las autoras proponen una intervención en estos espacios, a través de la participación conjunta y una mayor reflexión formativa del profesorado en la elaboración de programas específicos para las dinámicas de los patios. Investigación que ha resultado un gran aporte para esta tesis doctoral, tomando muy en cuenta la importancia de los elementos arquitectónicos de los centros escolares.

En el contexto italiano la psicóloga Maria Rita Parsi en su libro *Generazione H. Comprendere e riconnettersi con gli adolescenti sperduti nel web tra Blue whale, Hikikomori e sexting* (2017) estudia en la línea de Pietropolli (2008, 2012, 2013) las complejidades de los y las adolescentes Millennials en adelante, considerados "nativos digitales" y ciudadanos virtuales. Parsi investiga la "Generación H", y la H del título hace referencia al síndrome de Hikikomori (fenómeno nacido en Japón referente a los niños y niñas que se encierran en su habitación y viven solo en la red, sin trabajar ni estudiar,

completamente alejados de su familia, amistades, de la realidad...) La autora alerta sobre la problemática del acceso cada vez más prematuro a las redes y a internet, la facilidad de acceso, la contraposición del mundo de las redes y la realidad, que hace que niños y niñas no sean capaces en muchas ocasiones de enfrentar los problemas o situaciones cotidianas, presentando unos niveles de baja tolerancia a la frustración que provocan en muchas ocasiones problemas graves en las conductas adolescentes. La autora plantea propuestas para familias y docentes para no rechazar y demonizar el uso de internet y redes en la adolescencia, pero poniendo límites y teniendo control sobre esto, porque como ella afirma esto puede ayudar a proteger el mayor capital de toda sociedad: el bienestar psicofísico de las y los jóvenes.

Nuevamente Mar Venegas, Pedro Chacón-Gordillo y Antonio Fernández Castillo en su libro *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género. Reflexiones educativas* (2018) plantean desde los inicios de los Estudios Feministas y de Género y hasta la actualidad, el interés por visibilizar las distintas aristas de las luchas feministas por la igualdad a lo largo de su historia, desde un enfoque transdisciplinar. En esta obra se recogen distintas voces y temáticas variadas, dividida en dos partes. En la primera se recogen capítulos sobre el Movimiento de Liberación de las Mujeres con las sufragistas a la cabeza, pasando por los Movimientos de Liberación Gay y Lésbico, hasta llegar a los movimientos del amplio y diverso colectivo LGTTBQI y los Estudios sobre Masculinidades.

Destacamos la parte II del libro, cuyas temáticas han sido de gran inspiración para nuestra investigación, tales como: las relaciones afectivosexuales en España desde una mirada sociológica; la educación afectivosexual en primaria desde la perspectiva del profesorado; (des)igualdad sexual y de género y sus propuestas de intervención en Educación Secundaria y, por último, el capítulo sobre (de)construcción de nuevas masculinidades contra la violencia de género androcéntrica, muy necesario abordar y contar con el enfoque de nuevas masculinidades en nuestro estudio.

En el ámbito de Italia recogemos las aportaciones de Manuela Gallerani (2016, 2018, 2020) donde expone y conecta en “L’educazione sta alla progettualità (e all’empowerment) come l’imprenditorialità sta all’economia di comunità” (2016) género, cuidados y educación permanente desde un marco filosófico y político, vinculándolos entre sí con el empoderamiento individual y social capaz de mantener una

ciudadanía activa y comprometida que no se agote en la simple producción trabajo y consumo.

También la profesora Gallerani en “Educazione ai generi e alle pari opportunità come risorsa per processi di sviluppo socio-culturali equi e sostenibili” (2018a) reflexiona sobre como la educación de género y la educación a lo largo de la vida son fundamentales, desde las edades más tempranas de la vida, para focalizar y facilitar una mayor adherencia a las tareas y roles de adultos y niños, posibilitando la (auto) eficacia personal y la autorrealización en la doble dirección de un empoderamiento individual y social.

Así mismo Gallerani en “La responsabilità nel dire della cura” (2020) y en (2018b) plantea una propuesta basada en la construcción de estilos de vida capaces de recomponer la relación entre el individuo y la comunidad, en la que la ética que conectaría y respaldara estos elementos, sería la ética del cuidado, ética capaz de promover relaciones y comportamientos afectivos y, de manera más general, vendría a ser una ética de la atención inclusiva y la responsabilidad hacia los demás, las cosas y la naturaleza, en dirección hacia una "comunidad de aprendizaje ético". Gallerani (2018b) pone de manifiesto que la igualdad de género junto con una cultura de la educación y del cuidado, se deberían materializar como una competencia más o *life skill* que facilite la unión y la convivencia a nivel social y cultural.

La obra de Pilar Lucía y Agustín Moreno *Una escuela donde aprender a cuidar (nos)* (2019) ofrece ideas consolidadas en experiencias concretas que se han llevado a cabo en varios centros educativos, donde han puesto de relieve el valor de cuidar y cuidarnos. Los autores señalan que el desarrollo moral de cualquier comunidad se mide por el cuidado que se presta a los más vulnerables, y que la escuela y la sociedad tienen el deber de compensar esos posibles desequilibrios del tipo que sean (físicos, psíquicos o sociales). En esta experiencia estos dos profesores plantean incorporar un ambiente inclusivo, acogedor en el que se respeta la diversidad. Para que el alumnado se sienta cuidado, cómodo y protegido se debe trabajar desde diversos ámbitos, como plantean en este capítulo. Contando con profesionales especialistas como psicólogas/os, personal sanitario, educadores sociales, apoyando especialmente al alumnado con diversidad funcional, etc. El cuidado del clima del aula y de centro también en esta experiencia resulta clave para orientarse hacia una escuela cuidadora, a través de los distintos mecanismos de gestión positiva de los conflictos como la mediación. Incluso proponen

la creación de diferentes espacios que ayuden a cumplir los objetivos de cuidados y autocuidados del alumnado, tales como: espacios de privacidad, de sociabilidad, medioambientales, de higiene y alimentación, lugares gestionados para que se lleven a cabo los cuidados de manera activa.

Sebastián Sánchez Fernández, Victoria Pérez de Guzmán, Teresa Rebolledo Gámez y Rocío Rodríguez Casado (2019) nos invitan a reflexionar sobre la importancia del conocimiento y tratamiento a nivel educativo de las manifestaciones de la cultura de paz para prevenir cualquier tipo de violencia, y más concretamente lo hacen desde el ámbito escolar. Proponen visibilizar la presencia de las numerosas situaciones pacíficas que permiten gestionar los conflictos por medios no violentos, ayudando a promover valores como la solidaridad, la justicia, el diálogo y la igualdad entre hombres y mujeres. Para la puesta en práctica de estos valores, plantean entre otras varias herramientas, el uso de la mediación como uno de los instrumentos pedagógicos por antonomasia para la prevención y gestión de los conflictos, y el cultivo de la convivencia positiva de los centros escolares.

Otra propuesta de gran relevancia en el campo que abordamos, ha sido la de Carmen Heredero de Pedro en *Género y coeducación* (2019). En este libro ella pone de manifiesto que bajo el falso espejismo de que el sistema educativo ya es igualitario, la educación sigue estando sesgada, pensada para los chicos, portadora y transmisora de unos géneros estereotipados que perpetúan y naturalizan diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres. Lo hace a través de una cronología de los avances realizados en educación desde los Estudios de las Mujeres y de Género, exponiendo los principales problemas actuales y posibles formas de abordaje, que se ponen de manifiesto especialmente en el capítulo 5 que engloba las siguientes temáticas: la coeducación como alternativa; en defensa de la escuela mixta; la formación de las y los docentes; visibilización de las mujeres y sus aportaciones; planificación coeducativa y organización escolar favorecedora de la igualdad.

1.4.3. Los Estudios de género y los cuidados en economía y sociedad

De gran relevancia para este estudio son los trabajos de Lina Gálvez (2008, 2016) en torno a la economía y los trabajos de cuidados. El estudio de Lina Gálvez, Mónica

Domínguez, Yolanda Rebollo y Paula Rodríguez *Aprendiendo a trabajar y a cuidar de forma diferenciada: género y capacidad en los jóvenes andaluces* (2008) pone de manifiesto que las niñas aprenden desde muy pronto a cuidar. Es el mensaje que nos deja la lectura de las encuestas del uso del tiempo⁶, que revelan que las niñas a partir de 10 años, y en aumento, a medida que incrementa la edad, presentan actitudes favorables y positivas hacia el trabajo doméstico, el cuidado y la relación con los demás, en un 80,5%, frente al 52,6% de varones. En la dedicación media diaria llama la atención que, solo en el trabajo familiar doméstico no remunerado, el tiempo medio que destinan las niñas sea de 2 horas y 11 minutos duplicando el de los varones (1 hora y 8 minutos). En cambio los chicos las aventajan en relación al tiempo total dedicado a ocio, juego, actividades físicas y culturales. En el resto de actividades no relacionadas con el trabajo, las diferencias por género no son tan notables.

De igual manera destacan los planteamientos y conclusiones a los que llegan Cristina Carrasco, Cristina Borderías y Teresa Torns en su análisis del trabajo de los cuidados titulado *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas* (2011) y los motivos por los que es necesaria su conciliación y corresponsabilidad. Las autoras ofrecen una perspectiva interdisciplinar sobre el trabajo de cuidados desde la historia, sociología y economía en sus distintas dimensiones: remunerado o no, ofrecido desde el sector privado o público, analizando sus aspectos objetivos o más subjetivos, etc. Pero sobre todo a lo largo de esta obra aportan una visión desromantizada de los cuidados, afirmando que cuidar es una tarea cargada de emociones, afectos y desafectos que han servido para diseñar una mística del cuidado que ha contribuido a romantizar situaciones que en numerosas ocasiones son de gran dureza, y que no se enmarcan tanto en una opción, sino en la obligación moral socialmente edificada que constriñe a las mujeres.

A su vez, María Ángeles Durán realiza uno de los estudios sociológicos más amplios que se han hecho sobre los cuidados en España. En *El trabajo no remunerado en la economía global* (2012) pone de manifiesto que el trabajo no remunerado y el cuidado es un tema muy relevante en investigación y destaca sus profundas implicaciones sociales,

⁶ Dada la ausencia de encuestas del uso del tiempo recientes que contemplen la actividad y el uso del tiempo libre diferenciado de niñas y niños a partir de los 10 años, hemos recurrido a utilizar la presente encuesta. Aunque sería de gran interés conocer información más actual.

políticas, económicas y éticas. A su vez en una obra más reciente *La riqueza invisible del cuidado* (2018) presenta el cuidado como una increíble fuente de recursos invisibles no incorporados al análisis económico ni a nivel micro ni macro, lo que supone un coste para los hogares y por supuesto para las personas sobre las que recae, principalmente mujeres. Durán reflexiona sobre el inestimable valor del cuidado a nivel social, trabajo que por otro lado no se distribuye de manera acordada sino que se trata de un pacto social e intergeneracional manifiesto, que es el resultado de fuerzas opresoras históricas que lo han asignado a las mujeres. Ella también expone que se debe de poner en valor los cuidados; sugiere el nacimiento de una nueva clase social: *el cuidadoriado*, similar al concepto de campesinado o al proletariado, pero con la diferencia de que los/as cuidadoras no poseen una conciencia de clase, o al menos la mayoría, en el sentido de hacia ¿Dónde enfocar las reivindicaciones? ¿Contra quién? Tema muy complejo pues aunque las cuidadoras han visto algo mejorada su situación laboral sigue existiendo un limbo jurídico incalculable (Durán 2018).

En la misma línea, Amaia Pérez Orozco en *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida* (2014) arroja luz a la cuestión del cuidado desde una perspectiva económica. En este libro la autora habla de capitalismo heteropatriarcal de esa “Cosa” escandalosa donde el BBVAh (Sujeto blanco, burgués, varón, adulto, con una funcionalidad normativa, heterosexual) impone su vida como la única que importa, la plenamente digna de ser garantizada a costa del resto. Se habla del conflicto capital-vida y de cómo los cuidados invisibilizados contienen ese conflicto. Cada capítulo se abre reflexionando sobre la crisis, y, a partir de ahí, intenta dar herramientas conceptuales y analíticas para entender y enfrentar el tema de los cuidados que son como ella señala una desesidad (necesidades” sin escindirla de los “deseos”: las “desesidades”) que realizan las mujeres para el aprovechamiento de todos.

Una vez más, en la obra colectiva que coordina Cristina Carrasco *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (2014) se abordan temas que tratan la economía y el feminismo, y más aspectos importantes para la vida de las mujeres. Ella propone integrar el trabajo doméstico y de cuidados en sus análisis para la economía feminista, pues, como bien señala, la economía feminista heterodoxa no había considerado aún las enormes desigualdades que se generan entre hombres y mujeres al tener estas últimas asignado el trabajo de los cuidados. En esta obra se producen

formulaciones nuevas del concepto cuidado, que por un lado rechazan la visión edulcorada del cuidado como acción desinteresada y complaciente, pero poniendo en gran valor las tareas de los cuidados, así como la conexión de los temas de los cuidados con el enfoque interseccional, a través del abordaje de la situación de las mujeres migrantes que están actualmente ocupando los roles, por sustitución, de las mujeres autóctonas.

Lina Gálvez seguirá en la línea de investigación (como ya veíamos en investigaciones previas en 2008) sobre economía del cuidado, con su obra *Economía de cuidados* (2016) un referente en el marco español, poniendo de relieve lo invisibilizado que estaba el tema del cuidado en el análisis económico, debido a que, al realizarse en su mayor parte a través de actividades no remuneradas y sin expresión monetaria, son consideradas no económicas. La economía feminista pone en valor el trabajo de los cuidados como una dimensión de la vida humana vinculada a la economía, ya que implica recursos, materiales, inmateriales, de energía y tiempo, que repercute en costes directos e indirectos, tratándose de un trabajo que satisface necesidades humanas.

Vincular los cuidados a la política y a lo colectivo es la propuesta y estrategia de intervención sugeridas para el *II Plan de Igualdad. Análisis de los cuidados en el contexto vasco y gipuzkoano*, recogidas en el *Cuaderno de debate Feminista: II Cuidados*. En él se pone de manifiesto el derecho y la necesidad de cuidados. Se trata de un estudio del estado de la cuestión de los cuidados en el caso vasco y gipuzkoano, concluyendo con una propuesta de políticas públicas en torno a ellos. En su cuaderno sobre los cuidados del *II Plan Foral para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Gipuzkoa* aborda documentación para el análisis de la realidad sobre el diseño de políticas públicas que contribuyan al cambio social a favor de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (Lleó Fernández, Santillán Idoate, López Gil y Pérez Orozco, 2015).

1.4.4. Los Estudios de género y ámbito de los cuidados y la salud

Desde el ámbito de los estudios de género y salud también el tema de los cuidados ha sido trabajado. Especial relevancia tienen los estudios de María Del Mar García Calvente (2004, 2010, 2020), sobre el impacto que supone cuidar para la salud y la calidad de vida de las mujeres que realizan tareas de cuidados de manera frecuente. En este estudio las autoras destacan el claro predominio de las mujeres como cuidadoras

informales en nuestro contexto, teniendo muy en cuenta la perspectiva interseccional, desde la cual investigan y reflexionan sobre las mujeres de menor nivel educativo, sin empleo y de clases sociales menos privilegiadas, es decir las que componen el gran colectivo de cuidadoras. El impacto negativo de cuidar es identificado por una gran proporción de cuidadoras, en especial el relativo a las repercusiones económicas, laborales y en el uso del tiempo, y cuyas consecuencias principales sobre la salud son también importantes, sobre todo en la esfera psicológica, asociadas con altos niveles de sobrecarga.

Nuevamente en el ámbito sanitario, de la mano de María del Mar García-Calvente, María Del Río Lozano, Esther Castaño López, Inmaculada Mateo Rodríguez, Gracia Maroto Navarro y Natalia Hidalgo Ruzzante se observa la importancia de tener en cuenta el tema del cuidado. Así, en el artículo “El análisis de género de las percepciones y actitudes de los y las profesionales de atención primaria ante el cuidado informal” (2010), ellas exponen que las mujeres presentan una mayor sobrecarga psicológica, principalmente por cuidar en solitario en mayor medida que los hombres. Además destacan la problemática de que los y las profesionales del marco sanitario muestran falta de cuestionamiento de la sobrecarga del cuidado de las mujeres, manteniendo una idealización de la familia como marco idóneo para el cuidado informal, atribuyendo mayores capacidades a las mujeres para el cuidado que a los hombres. Las autoras plantean propuestas de mejora como que los y las profesionales incorporen el enfoque de género en el trabajo que realizan en relación a la atención primaria ante el cuidado informal.

Una iniciativa en el ámbito sanitario muy reciente de María Del Río Lozano, María del Mar García Calvente y Amelia Inmaculada Marín Barato, es el cuaderno nº 3 *Los cuidados y la salud de las mujeres* (2020), publicado en los Cuadernos para la salud de las mujeres de la Junta de Andalucía, donde analizan temas que siguen vigentes sobre los cuidados en el marco sanitario como los costes de cuidar en la salud y en otras esferas de la vida, salud general, física y mental; los cuidados en crisis: replanteamientos para la corresponsabilidad, la crisis de los cuidados: necesidad de una nueva mirada, y para finalizar, ofrecen una serie de recursos de apoyo formales para cuidar.

1.4.5. Los Estudios de género y ámbito de los cuidados, arquitectura y urbanismo

La vinculación de la perspectiva de género y los cuidados en el urbanismo y la arquitectura ha sido estudiada por Zaida Muxí (2011, 2015), quien plantea que el objetivo del urbanismo debería ser poder vivir en barrios inclusivos que tengan en cuenta la diversidad real que caracteriza a los espacios urbanos, y así hacer posible que el derecho a la ciudad sea un derecho humano para todas las personas. Pensar el espacio urbano para todas y para todos es hacerlo desde las diferentes necesidades que tiene cada colectivo, diferencias entre mujeres y hombres, entre clases, entre orígenes, culturas, religiones, etc.

En el marco de la arquitectura y planificación urbana el Co.lectiu punt 6, cuyos inicios se remontan a 2005, comenzó repensando los espacios desde la experiencia cotidiana para una transformación feminista. Destacamos que, para nuestro objeto de estudio, son de especial interés los siguientes artículos: “Diseño colaborativo y coeducación: diseñando el patio de la escuela” (2015) y “La ciudad cuidadora” (2016). En el primero, este colectivo expresa la necesidad de participar en la configuración de los patios escolares, buscando la transformación física y social del patio, incorporando los conceptos de coeducación para la mejora del diseño de sus espacios. Lo hacen desde una definición de coeducación, desde una perspectiva de género interseccional que supone reconocer las potencialidades individuales de niñas y niños independientemente de su sexo; educar desde la igualdad de valores de las personas y valorar las diferencias para evitar discriminaciones en función de la edad, el origen, la clase social, la identidad sexual y la diversidad funcional.

En el segundo artículo proponen repensar la ciudad desde una perspectiva feminista, es decir, dejar de pensar en los espacios con una lógica productivista, social y políticamente restrictiva, y empezar a pensar en entornos que prioricen a las personas que los van a utilizar. De este modo, una ciudad cuidadora es aquella que permite a las personas cuidarse, proporcionando los espacios equipados para el ocio y la diversidad de prácticas deportivas, favoreciendo las relaciones interpersonales en espacios públicos donde poder estar, sentarse, charlar y relacionarse, todo ello sin necesidad de mediación de ninguna actividad comercial. Co.lectiu punt 6 señala que este tipo de ciudad te permite cuidar porque te proporciona el soporte físico necesario para el desarrollo de las tareas correspondientes, como hacer la compra, llevar a niños y niñas al colegio, acompañar a

personas enfermas al centro de salud, etc. Este soporte físico se concreta en espacios públicos con juegos infantiles para diferentes edades, con fuentes, baños públicos, vegetación, sombra, bancos y mesas y otros elementos, así como con equipamientos y servicios próximos que facilitan las actividades. En definitiva, la ciudad cuidadora pretende favorecer la autonomía de las personas dependientes y, además, permite conciliar las diferentes esferas de la vida cotidiana. Más tarde en “Del urbanismo androcéntrico a la ciudad cuidadora”, Blanca Valdivia (2018) miembro del Col.lectiu punt 6 seguirá ahondando nuevamente sobre la problemática del diseño androcéntrico de las ciudades y su incompatibilidad con los cuidados.

Todos los saberes y experiencias planteados en este recorrido sobre los cuidados desde los Estudios de las Mujeres y de Género y de las Investigaciones para la Paz en las distintas disciplinas que hemos visto, educación, historia, sociedad, arquitectura y urbanismo, economía y salud han servido para situar, delimitar y enriquecer la presente tesis doctoral, para ayudarnos a tomar conciencia de las diferentes aristas, debates, problemáticas, propuestas y lagunas sobre los cuidados, así como para reformular y ampliar la mirada y ofrecer una visión más holística acerca de nuestro objeto de estudio. Queremos poner de relieve que las temáticas de cuidados que se han presentado en este apartado son prácticamente solo abordadas desde los Estudios de Género, en algunos casos hemos encontrado aproximaciones al tratamiento de los cuidados desde las Investigaciones para la Paz como las investigaciones de Irene Comins (2003, 2009, 2010, 2015), pero principalmente el cuidado sigue estando estrechamente vinculado con las mujeres y los estudios que estas realizan. Tras el análisis del estado de la cuestión se constata que, aunque existen trabajos de referencia generales sobre el cuidado, en ningún caso se ha realizado una investigación sobre los cuidados en la educación andaluza. También como señalamos anteriormente, a lo largo de toda la revisión literaria estudiada encontramos que existe un vacío en conocer las percepciones, sentires, prácticas y necesidades de la comunidad educativa acerca del cuidado, arrojar luz sobre esta cuestión es lo que hemos intentado a lo largo de esta investigación, a partir de todos los antecedentes planteados, con los que hemos reflexionado y debatido.

CAPÍTULO 2: PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

2. Marco teórico

Esta investigación se enmarca dentro de los presupuestos teóricos de los Estudios de las Mujeres y de Género y de las Investigaciones para la Paz. Enfoques que nos han permitido conocer y avanzar sobre los diferentes resultados, conclusiones y limitaciones acerca de los cuidados. Estas diferentes perspectivas han prestado atención y preocupación a temáticas destinadas a explicar cómo inciden y de qué manera las dinámicas de los cuidados en relación al avance del papel de las mujeres en la sociedad, en las relaciones de convivencia armoniosa, en la transformación de los conflictos de manera pacífica, etc. Nuestro objeto de estudio, el cuidado, ha sido investigado desde los Estudios de las Mujeres y de Género en gran profundidad y desde la Investigación para la Paz en menor medida. En el presente marco teórico abordamos los inicios de las Investigaciones para la Paz y sus aportaciones a los cuidados; así como los comienzos de los Estudios de las Mujeres y de Género, y para finalizar, ahondamos sobre el interés en la teorización del cuidado a partir de la ética del cuidado, los distintos enfoques del cuidado en diferentes áreas de conocimiento, los problemas que presentan determinados planteamientos sobre el cuidado, y posibles respuestas a ello, entre otros aspectos.

A lo largo de este capítulo se han manejado enfoques de otras disciplinas que ofrecen respuestas teórico-metodológicas para tratar los cuidados y otros aspectos relacionados con los mismos, como la convivencia positiva, el empoderamiento pacifista, la gestión positiva de los conflictos, la coeducación como apuesta para igualdad de género, etc. Enfoques que van desde la filosofía, la sociología, la pedagogía, la historia, la economía y las ciencias políticas.

Este apartado lo desarrollamos por orden cronológico, en función del modo en que se fueron incorporando los diferentes enfoques y objeto de estudio al background de la investigadora, de manera que iniciamos nuestro recorrido conociendo las Investigaciones para la Paz, seguido de los Estudios de las Mujeres y de Género, y después incorporamos la ética del cuidado. Nos parece relevante realizarlo de manera cronológica para que se puedan situar y entender los inicios de nuestro tema de estudio y su evolución en la presente investigación.

2.1. Referentes teóricos desde la Investigación para la Paz

Iniciamos este apartado de la mano del concepto cultura de paz, pues la UNESCO a partir de 1948 ha ido incorporando los llamados *Derechos de Tercera Generación*⁷, entre los que destaca *el derecho a la paz*, como derecho a vivir en paz, al respeto a la vida y a una vida digna. En esa línea, en documentos posteriores⁸, ha puesto de manifiesto que la educación es la llave para llevar a cabo un proyecto común para la construcción de la paz y el progreso de los pueblos, planteando como gran desafío invertir concienzudamente en una educación para todos, durante toda la vida (Unesco).

La primera definición de cultura de paz se realizó en el Congreso Internacional de Yamoussoukro, Costa de Marfil, en 1989. Posteriormente, la Asamblea General de Naciones Unidas⁹ la definió como un “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, basados en una serie de principios y compromisos”. Para abordar este apartado hemos partido de las propuestas recogidas en los documentos que cuentan con mayor consenso internacional en la conceptualización y el desarrollo de la cultura de paz: la *Resolución 53/243 de la Asamblea General de Naciones Unidas* y el *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia*, reconociendo en el Artículo 4 de la Resolución 53/243 que “la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz”. Y cuyas líneas para promover una cultura de paz por medio de la educación son las siguientes¹⁰:

- Promover los objetivos de la educación a nivel nacional e internacional, procurando el desarrollo humano, social y económico y promoviendo una cultura de paz.
- Velar por que desde la primera infancia reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos, inculcando el respeto por la dignidad humana y la no discriminación.

⁷ Pactos de 1966 y Derechos Humanos de la “Tercera Generación”.

⁸ *El Derecho Humano a la Paz*. Declaración del Director General de la UNESCO. París, Francia. Enero, 1997.

⁹ Resolución 53/243, de 13 de septiembre de 1999, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Asamblea General de las Naciones Unidas.

¹⁰ Extraído de <http://www.encuentros multidisciplinarios.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf>

- Hacer que la infancia participe en actividades en las que se inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.
- Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación.
- Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, para que incorporen los valores de la cultura de paz.
- Reforzar las actividades de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, incluidas la educación y la capacitación en la promoción del diálogo y el consenso.
- Reforzar las actividades que ayuden en las esferas de la prevención de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de los conflictos.
- Ampliar iniciativas en favor de una cultura de paz emprendidas por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo.

En relación al Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia sus principios quedan resumidos en los siguientes preceptos:

- Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.
- Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes.
- Compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica
- Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo.
- Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta.
- Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

Es destacable mencionar en el contexto nacional, por sus contribuciones en la consolidación, extensión y visualización de la cultura de paz, la figura de Federico Mayor Zaragoza a lo largo de los doce años que estuvo al frente de la UNESCO (1987-1999) dando un nuevo impulso a la labor de esta Organización, al convertirla en una institución al servicio de la paz, la tolerancia, los derechos humanos y la convivencia pacífica. La UNESCO creó el Programa Cultura de Paz, cuyo trabajo se organizó en cuatro vertientes principales: la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia; la lucha contra la exclusión y la pobreza; la defensa del pluralismo cultural y diálogo intercultural; y la prevención de conflictos y consolidación de la paz.

En el contexto de esta estrategia, se celebraron numerosas reuniones y conferencias con el fin de fomentar la educación, la ciencia, la cultura, la investigación y la docencia, así como la justicia y la "solidaridad intelectual y moral", y el 13 de septiembre de 1999 la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración y Plan de Acción sobre una Cultura de Paz (Fundación Cultura de Paz).

Este punto de partida sobre el concepto de cultura de paz es fundamental para nuestro análisis, pero lo son igualmente otras teorizaciones realizadas más recientemente sobre el concepto de paz y sus aplicaciones a los procesos sociales. En este sentido las aportaciones teóricas realizadas desde la paz imperfecta y el campo transdisciplinar de la paz constituyen ejes de nuestro marco teórico de referencia.

2.1.1. La cultura de paz en educación

La cultura de paz en educación en el contexto nacional llegó de la mano, entre otros, de Sebastián Sánchez Fernández (2004) y José Tuvilla (2004) quienes ayudaron y consolidaron las bases para vincular y establecer la cultura de paz en las escuelas.

Estos referentes teóricos de la educación para la paz ponen de manifiesto que la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar en las personas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Las aportaciones de la cultura de paz a la escuela ayudan al descubrimiento y la confianza en las capacidades personales y colectivas; a desarrollar la afectividad, la ternura y la sensibilidad valorando las posibles diferencias (sexo, edad, etnia, religión, nacionalidad...); a conocer y potenciar en la práctica educativa los derechos humanos en

situaciones cotidianas a través de la cooperación y la solidaridad, y a valorar la convivencia escolar pacífica a través de la transformación pacífica de los conflictos (Tuvilla, 2004). Como hemos podido ver, los planteamientos teóricos que Sánchez Fernández y Tuvilla proponen están en plena sintonía y relación con el cuidado.

Resulta de especial interés para esta investigación la propuesta de Sebastián Sánchez Fernández y Ana Sánchez Vázquez (2012), exponiendo que generalmente no solemos prestar atención a las manifestaciones de paz que se dan en nuestra vida diaria, y no es porque no se produzcan, sino porque ponemos más la mirada en la violencia, aunque sean más habituales las relaciones de convivencia pacífica en los diferentes ámbitos de la cotidianidad, especialmente en los escolares.

Cándida Martínez López explica el proyecto educativo que supuso el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y no violencia* (2013), poniendo de relieve que la cultura de paz proporciona herramientas para ayudar a los centros educativos a concretar el importante papel que juega la educación en la promoción de la ciudadanía democrática, la cultura de paz transforma el pensamiento e incorpora nuevos enfoques a los saberes tradicionales, preparando a los jóvenes para afrontar la incertidumbre y la complejidad y enseñarles a conocer la condición humana y su experiencia histórica, lo que supone reconocer el concepto de paz y las experiencias pacíficas en la historia y en la actualidad, así como comprender el valor de las prácticas de cooperación, solidaridad y adquirir una buena comprensión y capacidad de análisis de los conflictos, dado que la cultura de paz orienta la perspectiva en la que deben moverse los saberes nuevos y tradicionales de los que debe disponer el alumnado.

También José Antonio Binaburo (2013) ex coordinador de la *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"* explica que esta Red destilaba la defensa de la equidad como principio de dar más a quién más lo necesita, más refuerzo, más atención, ya que la educación de calidad se puede extender a todos, para que la escuela sirva de niveladora de desigualdades. Como Binaburo señala, los centros de la *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"* han posibilitado una mayor demanda de formación del profesorado, del alumnado y de la familia en el ámbito de cultura de paz y de la convivencia, así como prestar atención e incluir en la cotidianeidad escolar los cuatro pilares que José Antonio

Binaburo propone desde los que debe pivotar la mejora de la convivencia escolar en aras de un modelo integral de gestión de la convivencia serían los siguientes:

a) Organización y gestión del centro escolar

b) Educación en valores

c) Educación emocional

d) Relaciones en el aula

Concluimos señalando que nos resultan muy relevantes las aportaciones pioneras que se han hecho en materia de cultura de paz y educación, especialmente desde el contexto andaluz. Las propuestas planteadas conectan con los cuidados en educación, dado que la prevención y transformación pacífica de los conflictos a través de herramientas educativas como la mediación, que ayudan a cuidar el clima del centro, del aula, redundan directamente en el total de la comunidad educativa, a nivel personal y grupal, personal y académico. Por ello es que en los valores e instrumentos que promueven los Estudios para la Paz y el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*, encontramos una guía que aúna el cultivo de valores para construir espacios de paz, de relaciones igualitarias y no discriminatorias posibilitando relaciones y prácticas de cuidado hacia toda la comunidad educativa, que consideramos fundamental visibilizar y difundir.

2.1.2. Paz imperfecta, empoderamiento pacifista y transformación pacífica de los conflictos

Las aportaciones de Francisco A. Muñoz en el campo transdisciplinar de la paz forman parte de los referentes teóricos de esta investigación. Destacamos para nuestro análisis su concepto de paz imperfecta por su utilidad para nuestro campo de estudio en educación, tal como más adelante desarrollamos. El concepto de paz imperfecta se concreta de la siguiente manera:

Se ha ido fraguando poco a poco, es una respuesta ante debates prácticos, epistemológicos y ontológicos. Bien es cierto que podríamos seguir hablando solamente de Paz, ya que lo que aquí hacemos es solamente ponerle algunas condiciones. El adjetivo *imperfecta* me sirve para abrir en algún sentido los significados de la Paz. Aunque es un adjetivo de negación que por cierto no me gusta nada aplicarla al pensamiento de la Paz, que intento

liberarla de esa orientación pero también etimológicamente puede ser entendido como “inacabada”, “procesual” y este es el significado central (Muñoz Muñoz, La Paz imperfecta¹¹).

Francisco Muñoz y Cándida Martínez López en *Los habitus de la paz imperfecta* (2011) plantean el concepto de *habitus*, para comprender mejor el desarrollo de la paz imperfecta y del empoderamiento pacifista. Poniendo de relieve que el *habitus* que emplea Bordieu trata de definir la mediación que existe entre la sociedad y las prácticas del individuo y viceversa, es decir, esquemas mentales y conductuales que están condicionados por las circunstancias, y les permiten dar a las personas sentido a su mundo social, a la vez que condicionan las circunstancias del mundo donde se desarrollan.

Los autores destacan que el *habitus* es fundamental para abordar el empoderamiento pacifista y la paz imperfecta, porque en el fondo es una adaptación a la complejidad, a la búsqueda de equilibrios dinámicos, conecta con la capacidad de las personas para detenerse y repensar las opciones de acción y transformación.

Es de gran interés a la hora de abordar la paz imperfecta y los ejes que se interrelacionan con ella, el empoderamiento pacifista, también elemento clave como posible herramienta a trabajar y adquirir en nuestro ámbito de estudio, el marco escolar.

El reconocimiento de la paz es tomar conciencia de que en nuestras acciones se toman opciones para conseguir el máximo bienestar posible; la paz puede ser generadora de optimismo, y este da fuerzas para continuar en ese camino, en definitiva, es concederle poder a la paz, ofrecerle cada vez más espacio y visibilidad a nivel público y político, de este modo el empoderamiento pacifista se convierte en el instrumento principal para el cambio, ya que empoderar a todo tipo de personas, grupos, asociaciones, organizaciones e instituciones es garantía de un mejor futuro. Además no podemos olvidar que todas las personas y grupos de un modo u otro tienen poder, aunque sean más débiles, lo ejercen... (Muñoz y Martínez López, 2011).

¹¹Este texto es una versión actualizada de «La paz imperfecta en un universo en conflicto» publicado en Muñoz, Francisco A. (2001) (ed.) *La paz imperfecta*, Granada, pp. 21-66. Puede consultarse en el apartado webgrafía de la siguiente manera: Muñoz Muñoz, Francisco A. *La paz imperfecta*.

El empoderamiento pacifista es un concepto central en la construcción de la paz, nos ofrece recursos para la transformación social y, nos obliga a indagar sobre las realidades de la paz que puedan ser abordadas y transformadas en “empoderadoras”, idea que conecta con el concepto de paz imperfecta (Comins y Muñoz, 2013).

Otro eje que se interrelaciona y es clave en las relaciones entre paz imperfecta y empoderamiento pacifista es la transformación pacífica de los conflictos. A continuación exponemos brevemente la evolución de los estudios de los conflictos, desde los inicios del concepto *resolución de los conflictos* hasta la *transformación positiva de los conflictos*, que es el concepto que manejamos y creemos más adecuado para el análisis en esta tesis doctoral.

Comins y Muñoz (2013) recogen la evolución de los estudios de los conflictos, poniendo de relieve que estos han evolucionado desde los años 50 hasta la actualidad de la siguiente manera. La idea de *resolución de conflictos* apareció en la década de los 50 del siglo pasado en la búsqueda de soluciones, tomando como idea que los conflictos eran situaciones causantes de violencia y de daños personales, materiales y sociales, y se entendía necesario encontrar soluciones para terminar con estos males. Posteriormente, surgió la noción *gestión de los conflictos* en los años 60, fruto de críticas a la anterior visión de los conflictos. En este momento empiezan a replantearse si la percepción que tenían de los conflictos era demasiado negativa, para intentar incluir la noción desde la que se entendía que los conflictos son consustanciales a la identidad humana. Y, finalmente en la década de los años 90, esta última visión también hacía replantearse el estado de la cuestión de los conflictos y desde la Cátedra Unesco de Filosofía para la paz, el IUDESP de la Universitat Jaume I junto con el Instituto de la Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, desarrollaron y abordaron la propuesta de *transformación pacífica de los conflictos*, resaltando el valor de los medios pacíficos para afrontarlos y dejando a un lado el uso de la violencia. Posibilitando una visión más positiva de los conflictos, puesto que al ser transformados por medios pacíficos evitarán las consecuencias y efectos que la violencia genera, convirtiéndose en una posibilidad y oportunidad de cambio (Comins y Muñoz, 2013).

Por último, para cerrar este apartado exponemos la *Matriz Unitaria Comprensiva e Integradora* que propone Francisco Muñoz¹². Nos interesa dado que nos recuerda y engloba los elementos claves que se gestan e interrelacionan en el campo transdisciplinar de la paz, a saber: deconstrucción de la violencia; empoderamiento pacifista; mediaciones; paz imperfecta y conflictos.

Figura 1: *Matriz Unitaria Comprensiva e Integradora* de Francisco A Muñoz



Fuente: Matriz Unitaria Comprensiva e Integradora de Francisco A Muñoz

La interpretación de cada uno de los ejes dependerá del significado de los otros, ejes que se retroalimentan y que van de la mano unos de otros. Es fundamental tenerlos presentes en nuestros estudios en el campo de la cultura de paz y la relación que estos tienen con el marco en el que se inserta esta investigación, el contexto escolar.

Para concluir, afirmamos que la noción de paz imperfecta como categoría de análisis que reconoce los conflictos en los que las personas o grupos sociales eligen facilitar el desarrollo de capacidades (potencialidades) o la satisfacción de necesidades de sí mismas o de los demás, es un concepto que sirve de aplicación para cualquier marco o ámbito teórico-práctico, ya que, propone conectar con nuestra humanidad ontológica,

¹² Puede consultarse en el apartado webgrafía de la siguiente manera: Muñoz Muñoz, Francisco A. *Matriz Unitaria Comprensiva e Integradora*.

para ofrecernos la posibilidad de tener un margen de acción, otra forma de hacer las cosas y sobre todo, se aleja de la utopía de que no deben existir conflictos ni problemas en las relaciones y contextos sociales, cuestión que resulta cuando menos inverosímil y que nos limita a pensar que si se da el conflicto o violencias (directa, estructural, simbólica) no es posible que coexistan espacios de paz y relaciones de convivencia pacífica.

Por todo esto, exponemos que las propuestas tanto desde el campo transdisciplinar de la paz con sus conceptos de paz imperfecta, empoderamiento pacifista y transformación pacífica de los conflictos, englobados e interconectados cada uno de ellos, y materializándose en los ejes de la *Matriz Unitaria Comprensiva e Integradora*, resultan muy útiles para analizar y plantear propuestas de acción en el marco educativo, entendiendo que la realidad y el clima de los centros educativos es compleja y en continuo cambio, en la que se dan situaciones de convivencia mediada por conflictos de diferente índole y entre los diferentes protagonistas de la comunidad educativa, conflictos naturales y consustanciales al ser humano que dependerán de la manera en que se aborden. Por ello la transformación pacífica cobra especial sentido en el contexto escolar, trabajada desde el ámbito de la mediación, desde el empoderamiento pacifista del alumnado y docentes, así como del personal de centro bajo el paraguas de la paz imperfecta que nos recuerda que los procesos de convivencia están llenos de contingencias, complejidad, pero que merece la pena trabajar en ellos de manera cuidadosa y activa, en el compromiso con una convivencia pacífica en los centros escolares que facilite y posibilite el bienestar de toda la comunidad educativa.

2.2. Los Estudios de las Mujeres y de Género y sus implicaciones con la paz

Por un lado, en el ámbito internacional y nacional seguimos los presupuestos teóricos de diversas autoras que han sido pioneras en el desarrollo de los Estudios de las Mujeres y de Género, destacamos las aportaciones de Joan Scott y su importancia en torno a la articulación género-historia en su trabajo más destacado "Gender: A Useful Category of Historical Analysis" (1986) afirmando que el saber de las mujeres transformaría fundamentalmente los paradigmas de la disciplina y que el estudio de las mujeres no solo alumbraría temas nuevos, sino que forzaría también a una reconsideración crítica de las premisas y normas de la obra académica. Scott puso de relieve la necesidad de la inclusión del género como categoría de análisis y de una metodología que redefiniera y ampliara

las nociones tradicionales del significado histórico de las mujeres, de modo que abarcase la experiencia personal y subjetiva, lo mismo que las actividades públicas y políticas.

Por otro lado, Elise Boulding (2000) y Catia. C. Confortini (2006) han realizado grandes contribuciones pioneras en torno al desarrollo de los Estudios de Género vinculados a las Investigaciones para la Paz. Elise Boulding (2000) precursora en la Investigación de la Paz, la educación para la paz, el feminismo y la familia, puso de relieve la importancia de las mujeres como pacificadoras y pensadoras sobre la paz y en el papel que jugaron las mujeres en esta evolución de la paz vista desde una perspectiva de género. Nos interesa el enfoque de Boulding por las reflexiones que realizó sobre la posición de las mujeres, los niños y la familia en las prácticas diarias de pacificación, en busca de lo que ella llamaba una cultura cívica global de la paz, sus trabajos contribuyeron de manera definitiva a la hora de integrar el análisis de género en la política, la teoría y en los trabajos sobre construcción de paz.

Por su parte, Catia. C. Confortini (2006) aboga por la incorporación de las teorías feministas en la paz, analizando la falta de perspectiva de género a las teorías sobre paz y violencia del siglo pasado. Confortini pone de relieve que tanto el feminismo como los estudios de paz, a diferencia de gran parte del resto de las ciencias sociales, tienen una carga explícita de valores y sus objetivos últimos son la paz (para los estudios de paz) e igualdad de género (para el feminismo). Aunque el grado de compatibilidad entre los dos objetivos puede ser y ha sido objeto de cuestionamiento feminista, Catia Confortini argumentaba que estos dos objetivos pueden implementarse juntos, a pesar de que numerosas feministas encontraron que tal asociación les restaba poder tanto a las mujeres como al movimiento feminista. Pero Confortini consideraba que aunque a priori pudieran existir “peligros” en la fusión de mujeres y proyectos de paz, el feminismo y los estudios de paz tienen mucho en común y no se deben despreciar las contribuciones que puedan cada uno hacer al campo del otro.

En España Cándida Martínez López y María Dolores Mirón Pérez (2000), pioneras en los Estudios de las Mujeres y de Género, establecen la vinculación de los Estudios de las Mujeres y del Género y las Investigaciones para la Paz poniendo de relieve que tienen puntos de contacto más profundos, puesto que los Estudios de Género contribuyen de manera directa a la construcción de un mundo más justo e igualitario y, por tanto, a una

cultura de paz. Las autoras plantean que el desarrollo de los Estudios de las Mujeres y de Género han introducido fundamentales cambios metodológicos y conceptuales en todas las áreas de conocimiento, poniendo de relieve y visibilizando la presencia de las mujeres, hasta no hace mucho relegadas a la esfera públicamente invisible de lo privado y doméstico, ofreciendo una nueva visión del mundo, más justa y global, en la que todos los grupos que componen las sociedades forman parte visible y activa de su construcción. El feminismo ha venido reivindicando desde sus inicios la igualdad, la justicia social y los derechos humanos, principios solamente posibles en un mundo en paz.

La relación entre las mujeres y la paz ha sido una constante a lo largo de la historia, desde la antigua Grecia hasta el siglo XX puede rastrearse la acción de muchas mujeres a favor de la paz, y en contra de las guerras, su mediación pacífica en conflictos domésticos, sociales y políticos, o la creación de redes de solidaridad y ayuda entre mujeres que han favorecido contextos pacíficos incluso en condiciones adversas (Martínez López, 2010, p.57).

El estudio de María Elena Díez Jorge y Margarita Sánchez Romero con su obra coral *Género y paz* (2010) recoge desde las diferentes voces que lo componen, la carencia de herramientas metodológicas y conceptuales en torno a los objetos de estudio género y paz, lo que significa no solo un reto científico sino también ético y social, trabajando hacia una sociedad donde la cultura de paz y la igualdad de los géneros sean valores fundamentales y subrayando la necesidad de pensar la paz desde la perspectiva de género. En esta investigación podemos conocer las diferentes prácticas de cultura de paz a lo largo de la historia, entendiendo a las mujeres como agentes y sujetos activos o bien desde una visión más amplia del concepto género.

2.2.1. Y de repente los cuidados...

Como comentamos al principio de este capítulo, la Investigación para la Paz fue el marco teórico desde donde comenzó el interés por llevar a cabo esta tesis doctoral; posteriormente conecté los Estudios para la Paz con los Estudios de las Mujeres, para más tarde descubrir la necesaria relación de los cuidados con la paz y el género. Uno de los referentes teóricos que ha iluminado este vínculo y la propia temática de mi tesis doctoral han sido los trabajos de Irene Comins (2003, 2009, 2010, 2015), una de las precursoras en

abordar en España la ética del cuidado propuesta por Gilligan (1982) y en revalorizar el papel del cuidado como valor imprescindible para el desarrollo de una cultura de paz, considerando fundamental el aprendizaje de los principios de la ética del cuidado en la escuela, por tratarse de un valor humano que va más allá de roles y estereotipos de género.

A principios del siglo XXI los cuidados estaban mayoritariamente asociados a la enfermería, cuidados paliativos, dependencia o niños/as pequeñas, existía poca teorización en relación al tema de los cuidados fuera de estos ámbitos. Irene Comins (2003) en su tesis doctoral: *La ética del cuidado como educación para la paz* fue pionera en investigar la importancia del cuidado como valor humano que va más allá de profesiones específicas, de roles de género caducos y su importancia para una convivencia pacífica. Más tarde Comins (2009, 2010) realizó aportaciones de gran relevancia en torno al ámbito de la coeducación con su propuesta de coeducar a través del aprendizaje del cuidado, que posteriormente abordaremos con mayor detalle. También para Comins (2015) el cuidado es un elemento facilitador en la transformación pacífica de los conflictos.

En esta investigación partimos de diferentes referentes teóricos que han servido para delimitar y clarificar nuestro objeto de estudio. Arrancamos desde el contexto internacional revisando los presupuestos del cuidado, con aquellas autoras pioneras en formular e impulsar la ética del cuidado.

Desde el ámbito de la filosofía y psicología Carol Gilligan (1982) fue la teórica que estableció el concepto ética del cuidado, poniendo en tela de juicio las teorías de su maestro el psicólogo Lawrence Kohlberg, que daban una valoración moral diferente a los chicos de su estudio en relación a las niñas, aduciendo que aquellos presentaban en los distintos dilemas morales que se les proponía, una moral más desarrollada y madura en contraposición de la de las niñas, entendida por él como más laxa. Ella refutó esto y llevó a cabo estudios sobre el desarrollo moral desde una visión femenina, desafiando las premisas de su maestro, e incorporando a sus estudios voces y experiencias de mujeres, hasta entonces excluidas de las teorías y análisis sobre el desarrollo moral. Gilligan defendió que incluir la experiencia femenina ofrece al entendimiento del desarrollo moral una nueva perspectiva sobre las relaciones, ampliando el concepto de moralidad a consecuencia de la inclusión de los conceptos responsabilidad y cuidado en las relaciones. La novedad de Gilligan al plantear esa diferente voz o ética femenina que señala, entre

otros aspectos, las limitaciones y la falta de moralidad de la ética de la justicia contemplada de manera aislada, supuso un antes y un después. Sus aportaciones son de una relevancia inmensurable.

Pero también podemos destacar que determinados aspectos de esta teoría, según sean interpretados, pueden entrañar cierto peligro, desde el punto de vista de que esa particular o distinta visión para entender la necesidad de cuidados y de responsabilidad con los demás puede quedar circunscrita tan solo a las mujeres y niñas, digamos que esa diferente “voz femenina” pudiera servir para esencializar el mundo de la responsabilidad y los cuidados como únicamente desarrollable y entendible por la moral femenina, por tanto no sería posible que fuese adquirido por los hombres. Cuestión que abordaremos más adelante.

Resulta muy interesante y de gran apoyo teórico para esta investigación las aportaciones de Nel Noddings (1984, 2002). Ella defiende que el principal fin de la educación debe ser el cultivo del ideal ético a través de los cuidados, la empatía, el respeto, los autocuidados, la autoestima, etc. Poniendo de manifiesto que para que esto pueda materializarse en las escuelas, estas prácticas deben estar legitimadas y deben de contar con tiempo y recursos en la construcción de relaciones de cuidados y confianza. Ya que, como Noddings señala, uno de los principales óbices para que se den prácticas de cuidado son las presiones curriculares. Otro aspecto de su teoría que consideramos de gran relevancia es el referente a que la escuela debe ofrecer más oportunidades a su alumnado para que explore las cuestiones fundamentales de la vida humana; que la escuela enseñe a los niños y las niñas y jóvenes la práctica del cuidado en lo personal, interpersonal, técnico, cultural, espiritual y con la naturaleza y otros seres vivos.

2.2.2. Los cuidados a debate: desromantizando los cuidados

Después de exponer los orígenes de la ética del cuidado y sus más relevantes aportaciones en el ámbito internacional, desde diferentes posturas y disciplinas, queremos expresar, antes de continuar, que consideramos que todas las aportaciones anteriormente expuestas son interesantes y han aportado algo valioso a este estudio sobre los cuidados, el género y la paz en el sistema educativo, y que las autoras anteriormente expuestas deben ser analizadas y contextualizadas en el momento socio-histórico en el que desarrollaron sus principales aportaciones. No es nuestra intención “juzgarlas” o

“criticarlas” sino aprovechar sus enfoques teóricos y epistemológicos, dialogar con ellas, ampliando y contextualizando el enfoque sobre los cuidados en la medida que podamos, contrastándolo con posicionamientos y autoras más actuales, además de los que podamos incluir desde nuestra experiencia de los presupuestos teóricos y prácticas en el trabajo de campo en los diferentes centros educativos.

Entre las autoras que han estudiado y examinado las teorías de los cuidados desde diferentes ópticas, nos interesan aquellas que reflexionan sobre los aspectos duros y subyugantes que los cuidados pueden engendrar y en la desromantización de los mismos para llegar a otros puntos más realistas y emancipadores.

Tomamos prestadas las palabras de María Teresa Martín Palomo (2016) cuando alude al modelo de ética femenina del cuidado que vincula los cuidados con el maternalismo, poniendo de relieve la autora las *amistades peligrosas* en la fusión de ambos conceptos, por el esencialismo al que se reduce, por el heterosexismo y etnocentrismo, también porque podría idealizar el cuidado, naturalizando la figura de la mujer cuidadora, no teniendo en cuenta las relaciones diferenciales de poder entre quien cuida y quien recibe los cuidados, tales como el control, el abuso, el poder, el maltrato, la coacción, etc. Al final no dejaría de ser la misma actitud tradicional que se les ha exigido y exige a las mujeres.

Al respecto Amelia Valcárcel (2009) sostiene que no se trataría por tanto de una “moral femenina” sino de la moral que están obligadas a mantener todas aquellas personas consideradas dependientes e inferiores bien sean mujeres, esclavos o sirvientes.

Muchas de las autoras que seguimos plantean la noción de cuidados no como una idealización, sino como una fuerza de transformación social que nos hace mantener, continuar y reparar nuestro mundo de manera interconectada (De la Cuesta, 2017). Desde el entendimiento de que cuidar es una tarea cargada de emociones, afectos y desafectos que han servido para diseñar una mística del cuidado, que ha contribuido a romantizar situaciones que en numerosas ocasiones son de gran dureza, y que no se enmarcan tanto en una opción, sino en la obligación moral socialmente edificada que constriñe a las mujeres (Carrasco, Borderías y Torns, 2011).

Los datos que ofrecen María del Mar García-Calvente, Inmaculada Mateo Rodríguez y Gracia Maroto Navarro (2004) sobre el impacto para la salud y la calidad de vida de las mujeres que realizan tareas de cuidados de manera frecuente es muy

interesante, teniendo en cuenta la perspectiva interseccional desde la que investigan, centrada sobre las mujeres de menor nivel educativo, sin empleo y de clases sociales menos privilegiadas que componen el gran colectivo de cuidadoras. El impacto negativo de cuidar es identificado por una gran proporción de cuidadoras, en especial las repercusiones económicas, laborales y en el uso del tiempo, y cuyas consecuencias principales sobre la salud son también importantes, sobre todo en la esfera psicológica, asociadas con altos niveles de sobrecarga y ansiedad.

A colación de lo anteriormente expuesto, Mari Luz Esteban (2017) se pregunta si no sería posible pensar en una teoría de la reciprocidad aplicada a este campo que no implique esa alienación para las mujeres. Ella propone buscar teorías que nos alejen lo más posible de esencialismos, generizaciones y naturalizaciones, ya que estas no ayudan a la hora de buscar alternativas de análisis y cambio social, señalando que es imprescindible una contextualización y redefinición de dicho concepto, además de explorar otros conceptos posibles, como el de apoyo mutuo, que nos permitan traspasar las fronteras de las relaciones e ideologías familiares actuales y movernos en otros espacios. Un debate fundamental como ella señala, dado que los cuidados trascienden la esfera privada porque abarcan e implican al total de la sociedad.

O lo que es lo mismo, el debate sobre los cuidados no es solo un debate ligado a las desigualdades sociales y económicas entre mujeres y hombres o entre colectivos con diferentes posiciones sociales (inmigrantes/personas autóctonas), que lo es. Es también un debate que nos fuerza a volver sobre la familia, la amistad, el parentesco, la parentalidad/marentalidad, el sostenimiento de la vida y la interdependencia entre los seres humanos (Esteban, 2019, p. 120).

2.2.3. Repensando los cuidados desde una perspectiva crítica feminista

Los primeros postulados acerca del cuidado, concretamente los iniciados en los años 70 y 80 del siglo pasado, forman parte de la evolución de los cuidados, pero es necesario repensar el concepto y poner de relieve las aristas que puede plantear, como hemos señalado en el apartado anterior. Es una necesidad desromantizar, desgenerizar y desidealizar los cuidados, justamente por esa dureza y carga emocional, física, psíquica de los cuidados que recaen siempre en mujeres. Además en extractos sociales más deprimidos se agrava la situación, también heredables en muchos casos de madres a hijas,

por lo que se requiere más que nunca universalizar este concepto, y poner en valor lo que María Ángeles Durán (2018) señala como la riqueza invisible del cuidado en todas las esferas sociales, dado que no hay individuo ni espacio ni institución que no precisen de cuidados. Por tanto consideramos artificioso optar por otro nombre que no venga con un pasado “teñido” de machismo y subyugación, aunque creemos fundamental repensar el cuidado de la mano de diferentes autoras, desde una perspectiva crítica feminista pero sin demonizar al cuidado ni intentar buscar otro concepto que se asemeje o emule al mismo.

Nos planteamos en esta investigación destacar la importancia de los cuidados en el desarrollo de la vida, y que de alguna manera esta visibilización sirva entre otras cosas para deconstruir mitos como el de la individualidad, ya que las realidades sociales se establecen y construyen tejiendo redes sociales a través de la armonía, el apoyo y la cooperación, elementos que históricamente y en la actualidad tienen mucho más peso en la evolución humana que la autonomía y la individualidad, aunque el modelo social se haya construido sobre las bases de lo que la arqueóloga Almudena Hernando (2012) ha denominado *La Fantasía de la individualidad*. Para esta autora los hombres quisieron mantener a las mujeres en lo que ella llama *identidad relacional*, con el fin de que ellas sostuvieran los vínculos que ellos iban perdiendo a medida que ganaban en poder, a través de la especialización en las distintas áreas del conocimiento donde desarrollaban determinadas formas de control sobre el mundo, conformando la ficción moderna de la *individualidad*. “Individualidad” ficticia que hizo que se entendiera la vida y los roles divididos en dos mundos poco permeables, esfera pública y privada, y esta división en buena parte es la responsable de la situación de desigualdad que actualmente seguimos manteniendo. Cabe recordar que el avance y poderío de los varones en todas las esferas del saber, científicas y tecnológicas han sido posibilitados gracias a los trabajos de atención y cuidados realizados históricamente por las mujeres (Hernando, 2012).

Los hombres habrían necesitado ahora de tal modo esta *asistencia* emocional, que no podrían permitir que las mujeres se individualizaran, porque de hacerlo, a ellos se les haría evidente la fantasía de potencia en que vivían y la impotencia y la inseguridad básica, trascendental, esencial, que está en la base de la relación de todos los humanos con el mundo (Hernando, 2012, p. 126).

A colación de lo anteriormente expuesto, Martín Palomo (2016) en su obra *Cuidado, vulnerabilidad e interdependencia. Nuevos retos políticos* añade que la manera

en que se entiende el cuidado tiene mucho que ver con cómo se entienden nociones como vulnerabilidad o dependencia, pero no podemos olvidar que en nuestra vida existen un sinnúmero de situaciones que requieren de cuidados, por edad (infancia o ancianidad), por salud (accidente, enfermedad, coyuntural o crónica), por diversidad funcional, o en el caso de adultos sanos que no cuidan habitualmente de sí mismos, y la propia autonomía personal está mediada en toda una red de interconexión de cuidados (propios y los prestados a otros); tener en cuenta todo esto supone trascender la división vida pública-privada.

El concepto de autonomía con el que se opera en el diseño de políticas públicas parte de un concepto de normalidad determinada, que presupone a cada individuo como un adulto sano e independiente. Sin embargo, el universo del cuidado hace emerger otra realidad bien distinta: la condición humana es vulnerable, y ese ideal de autonomía e independencia que ha constituido el gran anclaje de la modernidad dista mucho de lo que los seres humanos experimentamos en nuestras vidas cotidianas (Martín Palomo, 2016, p.179).

La Fantasía de la individualidad que nos hace creer autónomos, independientes e invulnerables, se ha visto ampliamente alimentada por los valores que emanan del *Homo economicus* como Katrine Marçal expone en la obra *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith?* (2016):

Desde la época de Adam Smith la teoría sobre el *Homo economicus* ha presupuesto siempre que otra persona representa el cuidado, la empatía y la dependencia. El hombre económico puede representar la razón y la libertad precisamente porque otra persona significa lo contrario. Si puede decirse que el mundo se rige por el interés propio, ello es debido a que hay otro mundo que se rige por algo más. Y esos dos mundos deben mantenerse separados. Lo masculino por un lado; lo femenino por otro (Marçal, 2016, p.49).

Los valores que Adam Smith nos presentó en la personificación del *Homo economicus* magnificando la razón y el emprendimiento, huyendo desesperadamente de la vulnerabilidad y la interconexión con los demás, se trata de una fantasía e idealización que convendría que fuese revisada y evidenciada a través del sistema educativo, que por otro lado también es bastante proclive a negar o ignorar nuestra realidad frágil e interdependiente. Como Marçal (2016) señala, el problema que se tiene desde el mundo de la economía planteando como única respuesta al hombre económico, siendo este el único sexo, siendo neutral para todas y todos, aunque se sepa en el fondo que hay alguien

más para prodigar cuidados y atender a las personas dependientes, pero para el mundo de la economía es el hombre económico racional, egoísta y útil las bases de la misma, negando esa otra parte excluida y apartada que permite ser al hombre económico lo que es...

La filósofa Victoria Camps (2021) reflexiona también en torno a la figura del individuo moderno racional, autónomo y útil y su vinculación y paralelismo con la figura del *homo economicus*, con la economía y también con las filosofías de la moral o de la política, desde las cuales se deja entrever que lo que es vulnerable, material y corpóreo es un obstáculo para la plena realización de la persona y por tanto debe mantenerse reprimido, oculto...

Las reivindicaciones de los derechos de la mujer, las políticas y las sociedades de nuestro tiempo han descubierto el valor de los cuidados. El análisis de dicho valor, o del conjunto de necesidades que afloran como necesidades de cuidados, nos lleva irremisiblemente a constatar que la visión reduccionista del individuo tiene que cambiar porque sencillamente es falsa (Camps, 2021, p.28).

La dramática experiencia que hemos vivido con la pandemia mundial por la covid-19 nos recuerda que pendemos de un hilo. Camps (2021) plantea que no solo en el ámbito sanitario es necesario incorporar los cuidados, sino que también aboga por la necesidad de institucionalizar los cuidados en todos los ámbitos. El cuidado, los cuidados han pasado de ser un valor privado, y como tal ignorado, a un valor público. Cuidar debe ser entendido como una suerte de relación entre las personas que debe darse y cultivarse en todos los espacios donde se dan relaciones humanas: además de la familia, las profesiones, la política, la administración, el comercio, el ocio, la cultura, incluyendo la relación del ser humano con la naturaleza y los animales (Camps, 2021).

Cerramos este apartado poniendo de relieve la importancia de los autocuidados, que no suelen aparecer demasiado en los debates sobre cuidados, pero que también son de fundamental relevancia, como Camps (2021) señala en las teorizaciones en torno a los cuidados. Los autocuidados aún no han cobrado suficiente importancia, dado que la acción cuidar presupone un cierto olvido y desinterés por uno mismo, ya que se trata de responder con altruismo a las necesidades de las demás personas. Cuidar es una acción altruista no egoísta, por ello es que el cuidado de sí mismo parece estar en otra dimensión

distinta casi incompatible con el cuidado de los demás. “El cuidado de sí mismo es el principio de cualquier vida activa que esté regida por el principio de racionalidad moral, cuidar de sí es una determinada forma de enfrentarse al mundo, de comportarse, y de establecer relaciones con los otros” (Camps, p. 192).

2.2.4. Los cuidados desde una mirada coeducativa y de la Investigación para la Paz: una propuesta para trabajar en la escuela.

Somos conscientes de que son muchos los retos a los que se expone la escuela hoy día; situaciones como la violencia de género, la violencia escolar, la desmotivación, el aprendizaje para ser ciudadanas/os responsables y críticos, la inmensurable influencia que los *mass media* ejercen desde cada vez en edades más tempranas, así como las cuestiones relacionadas con las conductas de violencia masculina, que suponen grandes costes para la sociedad, en datos económicos y emocionales. Cifras como el aumento de delitos de odio llevados a cabo por varones, con un gran aumento en los últimos años, nos llevan a pensar que estas situaciones deben ser abordadas a través de un currículo realista y comprometido con la realidad social y con los retos y desafíos que van acaeciendo, abordados desde una escuela útil y significativa para la comunidad educativa y la propia sociedad.

¿Es la escuela una institución realmente igualitaria para niños y niñas? ¿Han desaparecido de ella todos los rasgos sexistas que existieron en el pasado? Estas son las preguntas que se formulaban Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) en *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Debiéramos pensar que hace muchos años de esta publicación y que en la actualidad el sexismo en el sistema educativo ha quedado atrás. Ellas planteaban que el modelo educativo cambia, pero que el sexismo persiste enraizado en un subconsciente colectivo que valora más las pistolas que los pendientes y considera el color azul más digno de mención que el rosa, color demasiado tierno, casi obscuro, para nuestro sistema educativo. También Subirats (2010) en *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación* ponía de relieve la necesidad de pensar sobre las normas de un juego cultural que conduce a las niñas a la pasividad, a los niños al protagonismo, y que, más allá de la conciencia de sus actores, tiende a reproducir los géneros tradicionales con una tremenda precisión. El uso del espacio no es igualitario, y se halla regido por relaciones de poder generalmente invisibles que hay que modificar,

dado que de otro modo van a perpetuarse las diferencias de trato entre los individuos en función de su sexo. Tendremos que aprender a descubrirlo como ella propone, y, para hacerlo, tendremos que aprender a mirar, a investigar, a entender. Para poder cambiar las relaciones y llegar a la práctica de la coeducación, haciendo que niñas y niños tengan sus propios espacios, sus propios tiempos, sus distintas formas de expresión.

El hecho de que la igualdad no es real y de que el sexismo en la escuela pervive, nos plantea reconsiderar por qué aún en la escuela mixta se mantiene el rechazo al “mundo emocional” y a los saberes tradicionalmente considerados femeninos. La escuela teóricamente igualitaria en ocasiones no cuestiona el aprendizaje de los géneros: el aprendizaje de la autonomía en los chicos y el aprendizaje de la complacencia en la niñas, serán entendidas como “naturales” derivadas de las diferencias biológicas (Subirats, 2013).

La igualdad en la escuela no reside solo en enseñar lo mismo a todos por igual o habitar los mismos espacios sin restricciones, porque la realidad es que sigue existiendo una clara jerarquía que se ha basado en universalizar y ensalzar todo lo que proviene del mundo masculino, y en ocultar los saberes y prácticas desempeñadas históricamente por mujeres. Al respecto, Marina Subirats (2017) subraya que debemos caminar hacia una cultura que integre tanto los valores masculinos como femeninos, pero desechando los que ya no son válidos, provenientes de situaciones históricas ya superadas, como la dominación, el expolio, la violencia masculina y las actitudes femeninas relacionadas con la dependencia, el abandono y la tendencia a convertirse en objetos sexuales. A su vez, consideramos fundamental a través del aprendizaje de nuevos modelos masculinos no hegemónicos ni tóxicos “implicar a los hombres en la educación de los niños y en el cuidado de los ancianos, para que se sientan necesarios, valorados e implicados en esas relaciones verticales y tengan un modo más sereno de participar en la historia” (Huston, 2018, p. 73).

Estos presupuestos son tenidos en cuenta en las propuestas de Carmen Rodríguez Martínez (2013) sobre las relaciones de las mujeres y los hombres con la paz y la violencia, y plantea estudiar la violencia en la escuela desde una perspectiva de género, desde la cual se podría ayudar a los y las educandas a entender mejor los conflictos y problemáticas que se generan a consecuencia de la pervivencia de un arquetipo masculino

hegemónico, que utiliza la violencia en sus relaciones debido a una falta de herramientas de mediación, gestión y transformación de los conflictos.

En esa misma línea son útiles las reflexiones de Cándida Martínez López (2013) cuando señala que a pesar de los avances producidos en materia de igualdad, hoy en día el modelo de masculinidad no ha experimentado apenas cambios en cuanto a su incorporación al ámbito doméstico o esfera privada, y que estos escasos cambios plantean desequilibrios y asimetrías a nivel social y convivencial que requieren ser analizados desde una perspectiva social y más aún educativa. Este factor hace que se sigan perpetuando y reproduciendo roles de género por niñas y niños desde muy jóvenes, lo que supone un importante óbice para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de numerosas niñas y niños. La deficiencia en el aprendizaje de los cuidados y autocuidados, también limita de manera importante a los varones, restringiéndolos solo a la esfera laboral y pública, desde la que no es habitual enfocar los conflictos y su gestión desde el mundo de las emociones y la interconexión con los demás.

Todo ello nos lleva, de nuevo, a Irene Comins (2009) cuando pone de manifiesto el valor de las prácticas del cuidar tanto por la importancia que tienen para el sostenimiento de la vida cotidiana como aún más por los valores y capacidades que desarrollan los sujetos que las desenvuelven, prácticas por otro lado tradicionalmente invisibles en los medios de comunicación y ninguneadas por la academia. Los cuidados llevan consigo el desarrollo de una serie de habilidades como son la empatía, el compromiso, la paciencia, la responsabilidad o la ternura. Ella pone de manifiesto las aportaciones de la ética del cuidado al desarrollo humano y a la transformación pacífica de conflictos, así como la incorporación de los valores y las prácticas del cuidar en el currículo escolar como parte de una coeducación para la paz.

A su vez, Comins (2010) plantea que la coeducación hace referencia a la importancia de educar para la eliminación de jerarquías entre hombres y mujeres, y la no reproducción de los roles de género sexistas que tanto daño siguen haciendo al bienestar social e individual. Ella propone incluir en el currículo los valores del cuidado como valor humano, dado que el sistema educativo aún sigue recogiendo los saberes de los hombres como los relevantes, obviando los saberes y experiencias que las mujeres han tenido, produciéndose una amputación humanística y científica. Como ella señala el aprendizaje

y reconocimiento de los cuidados podría ser un medio para recuperar la competencia humana para la paz.

También los enfoques de Victoria Vazquez Verdera (2012) en *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*, ofrecen perspectivas de interés para nuestra investigación. Ella propone una pedagogía basada en el cuidado, manifestando que los contenidos curriculares en los que debería orientarse el sistema educativo, tendrían que tener muy presentes los ámbitos domésticos, familiares y relacionales, ya que como ella señala, el currículo educativo está orientado al ámbito laboral y público, ignorando todo lo relacionado con lo que proviene de lo femenino y lo doméstico, currículo por otro lado androcéntrico y dicotómico que no es ajeno a las preconcepciones que legitiman el uso de la violencia en la sociedad. Enseñando en la escuela esta “cultura dominante” sin cuestionar la centralidad del mercado en nuestras vidas. Ella formula medidas alternativas en las que el cuidado de la vida, de las personas, del planeta se convierta en prioridad, y donde se aborde la construcción de la paz, la sostenibilidad ambiental, la inclusión social y el acceso y disfrute de los derechos humanos. Dado que la escuela debe aspirar a educar personas, no segregando en función del sexo, si el cuidado y la responsabilidad son valores tendrán que ser enseñados a hombres y mujeres sin distinción alguna. El hecho de enmascarar nuestras emociones ha supuesto pagar un precio muy alto.

El cuidado, el afecto, la escucha, la ternura, la empatía, la paciencia, la responsabilidad, el respeto, el entendimiento, podrían tratarse de lo que María Acaso (2012) denomina *pedagogías invisibles*, a saber, que están presentes de una u otra forma en las dinámicas escolares, favoreciendo una convivencia armoniosa en la comunidad educativa, pero sin embargo, no son promovidas por el currículo oficial actual, quedando de esta manera el bienestar de la comunidad educativa a expensas de una serie de factores fortuitos, tales como la buena fe de las y los docentes que estén interesados en desarrollar una actitud relacional en su praxis profesional, así como los valores afectivos que el alumnado esté incorporando en otros ámbitos de su socialización. Por tanto, es bastante difícil que el aprendizaje y práctica del cuidado sea desarrollado e imitado por la comunidad educativa, si no se visibiliza ni prestigia. Por otro lado, el carácter neutral del que el sistema educativo ha hecho gala y en el que basan los planes de estudios, el currículo explícito, los materiales de texto, y hasta la propia ordenación de los patios y los espacios no resultan ser tan neutrales, ya que invisibilizan o desdeñan aquellos

aspectos que tienen que ver con los saberes y prácticas que las mujeres han realizado y realizan. Afortunadamente comienzan a tener presencia en algunas experiencias educativas, aunque por ahora no dejan de ser acciones puntuales y aisladas de las consideraciones y praxis de la institución escolar.

Como hemos podido ver a lo largo de este repaso teórico sobre los cuidados, la coeducación y los valores para una cultura de paz, el cuidado nos podría servir como elemento bisagra desde el que trabajar la coeducación y los valores para una cultura de paz, ya que los cuidados están plenamente conectados con ambos aspectos, y el cuidado *per se* aporta un enfoque más holístico y comprometido al enfoque coeducativo y a la Investigación para la Paz. De este modo, terminamos este apartado exponiendo que desgenerizar el cuidado es una tarea en la que debemos trabajar conjuntamente desde las distintas disciplinas científicas, así como revalorizar el trabajo desempeñado por las mujeres a lo largo de la historia. Enmarcar el currículo educativo en los valores que presentan los estudios sobre las mujeres, la ética del cuidado y de la cultura de paz, entendiendo el cuidado desde una perspectiva crítica feminista, podría ser una posible respuesta a muchas situaciones socioeducativas que están sin resolver. Además de ofrecer al alumnado una guía para desaprender la violencia, para entender su identidad, aumentar su autoestima, comprender y aprender a cuidar la vulnerabilidad y la dependencia. Aspirando a un currículo y una práctica educativa que valore simultáneamente los aspectos cognitivos, sociales y afectivos y ayude a la transformación social, no a la reproducción soterrada de las desigualdades. Aprender a valorar y a tener presente la importancia de cuidar y cuidarnos, puede ayudar a transformar las relaciones que se dan en el sistema educativo entre todos los grupos que interactúan. Es necesario que si queremos avanzar en igualdad, se repense y reelabore el significado instrumental y ontológico del cuidado, tratando de superar el binomio mujeres-cuidados para que se empiece a considerar imprescindible desgenerizar el cuidado, con el fin de entender que el aprendizaje del cuidado es una tarea evolutiva que todas y todos podemos y debemos realizar.

Con esta tesis doctoral nos interesa generar conocimiento práctico útil al mundo de la educación, los Estudios de Género y de las Mujeres y la Investigación para la Paz, así como establecer una profunda relación entre los mismos. En nuestro estudio defendemos que los valores que promueven la ética del cuidado y la cultura de paz

podrían servir para trascender actitudes y estereotipos de género, con el fin de aprender a relacionarnos desde el afecto, la ternura, la implicación de unas personas con otras y con el medio que nos rodea, desarrollando nuevas destrezas que no estén marcadas por el hecho de ser niñas o niños. Capacidades que desde luego deberían ser trabajadas de manera transversal en la escuela para que queden plasmadas en el currículo oculto y permitamos al alumnado y por consiguiente a la ciudadanía, ser más libres, flexibles y disfrutar plenamente de sí mismos y de las relaciones con lo que les rodea.

2.3. Metodología

Esta investigación se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa interpretativa y etnográfica que nos ha posibilitado describir, interpretar, reflexionar sobre nuestro objeto de estudio. Hemos elegido este enfoque metodológico porque se adapta a nuestras necesidades de información y comprensión (explicamos con más detalle la metodología utilizada en el apartado 2.3.2. ¿Cómo hemos investigado?).

Destacamos las tres fases más relevantes de lo que se ha hecho en este estudio: En primer lugar, comenzamos a trabajar en esta investigación realizando una revisión de la bibliografía científica existente, que nos ha servido para establecer, clarificar y delimitar nuestro objeto de estudio, y para la elaboración del estado de la cuestión y marco teórico, así como para la triangulación de toda la información obtenida en el resto de fases de la investigación.

Posteriormente realizamos un análisis del discurso del cuidado, género y paz en las políticas educativas en Andalucía, a través de un análisis de las fuentes documentales (normativa, recursos didácticos, planes educativos, etc.) existentes de educación en el marco andaluz desde los años 2000 a 2018.

Para finalizar, la fase de trabajo de campo se desarrolló en cuatro centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria con diferentes realidades socioeconómicas, culturales y territoriales, y de ahí la posterior recogida de información, transcripciones, análisis descriptivo e interpretativo y finalmente triangulación del total de la información obtenida y devolución de los resultados en los centros participantes.

2.3.1. ¿Con quién hemos trabajado?

La fase de trabajo de campo se ha llevado a cabo en cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria. Para la elección de estos centros¹³ y dado el interés en aplicar un análisis interseccional, se han tenido en cuenta los siguientes criterios metodológicos. En primer lugar hemos seleccionado cuatro centros educativos porque consideramos que se trata de una muestra suficientemente amplia para conocer y cotejar la información planteada. Consideramos que el acceso y la convivencia durante más de un semestre en los diferentes centros educativos (un mes y medio aproximadamente en cada centro) han ofrecido una representabilidad de la realidad socioeducativa variada y amplia.

De esta selección dos de los centros elegidos son de Educación Secundaria Obligatoria y otros dos son colegios de Educación Primaria que cuentan con una línea de Educación Secundaria Obligatoria. Este criterio responde a que nos interesaba conocer si existen diferencias en cómo se perciben y practican los cuidados en colegios o institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Además se han elegido cuatro centros diferentes a nivel de ubicación (rural/área metropolitana/urbana); con diferente diversidad cultural (alto o bajo grado de diversidad cultural); estatus socioeconómico (bajo/medio/alto); carácter del centro (público/concertado/privado); confesión (confesional/aconfesional); así como su vinculación a la *Red Andaluza “Escuela: Espacio de paz”*¹⁴, con el objetivo de cotejar si la pertenencia a este espacio influye de algún modo en las percepciones y las prácticas que el centro lleva a cabo en relación a cultura de paz, cuidados, género, convivencia, etc. A continuación exponemos las características de los centros:

- ❖ Centro 1. Se trata de un colegio afincado en un entorno rural, próximo al Parque Natural de Sierra Nevada (Granada). Es un centro privado, laico, que cuenta con un alumnado de estatus socioeconómico alto, con muy poca diversidad cultural y no pertenece a la *Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”*.
- ❖ Centro 2. Es un instituto situado en la zona metropolitana próximo a la Vega de Granada (Granada). Es un centro público, laico, cuenta con amplia diversidad

¹³ Las características de cada centro pueden verse resumidas en la *Tabla 1*.

¹⁴ La Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» es una red de centros interesados en compartir iniciativas, recursos y experiencias para la mejora de la convivencia escolar y la difusión de la Cultura de Paz, contrayendo un compromiso de profundización en aspectos concretos de su Plan de Convivencia. Para más información véase <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/red-escuela-espacio-de-paz>

cultural sobre todo alumnado migrante procedente de países del Magreb, América Latina, China y Rumanía entre otros. El nivel socioeconómico del alumnado de este centro es variado, hay alumnado de clase social sobre todo de clase media y baja, no pertenece a la *Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”*.

- ❖ Centro 3. Se trata de un colegio que se encuentra en Granada capital próximo a zona norte de Granada. Es un centro de carácter religioso católico y concertado, con un perfil de alumnado con un estatus socioeconómico medio/bajo, sobre todo familias de clase trabajadora/obrera, y cuenta con una gran cantidad de alumnado de etnia gitana, también hay alumnado migrante procedente sobre todo de países del Magreb y América Latina. Este centro pertenece a la *Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”*.
- ❖ Centro 4. Ubicado en un enclave rural, situado en la parte meridional de la comarca de la Vega de Granada, es un centro público, laico, con poca diversidad cultural, y cuenta con alumnado con diferente nivel socioeconómico sobre todo predomina la clase media y trabajadora/obrera, sí pertenece a la *Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”*.

Tabla 1: Características de los centros

	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
Ubicación	Zona de entorno rural próxima al Parque Natural de Sierra Nevada (Granada)	Zona metropolitana próximo Vega de Granada (Granada)	Zona Granada capital próximo a Zona norte de Granada	Zona próxima a entorno rural, situado en la parte meridional de la comarca de la Vega de Granada (Granada)
Carácter del centro	Privado	Público	Concertado	Público
Confesión	Laico	Laico	Católico	Laico
Diversidad cultural	Muy poca diversidad cultural	Diversidad cultural	Diversidad cultural	Poca diversidad cultural
Estatus socioeconómico	Alto	Bajo/ medio	Bajo/medio	Bajo/medio
Vinculación Red Escuela: Espacio de Paz	No pertenece a la Red “Escuela: Espacio de Paz”	No pertenece a la Red “Escuela: Espacio de Paz”	Sí pertenece a la Red “Escuela: Espacio de Paz”	Sí pertenece a la Red “Escuela: Espacio de Paz”

Fuente: Elaboración propia

A su vez, para la selección de estos centros y dado el interés en aplicar un análisis interseccional, hemos tenido en cuenta un enfoque en el que el género, la etnia, la clase u orientación sexual, diversidad funcional, estuviesen presentes como elementos contruidos y están interrelacionadas (Viveros Vigoya, 2016). Teniendo muy en cuenta que todos estos elementos “configuran los procesos identitarios, de modo que la cultura y las estructuras sociales crean oportunidades de vida desiguales y perpetúan las desigualdades” (Jubany y Guasch, 2020, p.16).

En relación a la selección del alumnado participante¹⁵ en esta investigación, señalamos que en los centros 1, 2 y 3 se ha realizado con alumnado de 3ºESO y en el centro 4 con alumnado de 4º ESO. Nos interesaba escoger alumnado de edades más avanzadas de ESO, ya que estos se encuentran más alejados de Educación Primaria porque los cursos de 1º y 2º ESO cuentan con el alumnado más pequeño de los Institutos de Enseñanza Secundaria y más próximo a la etapa escolar de Primaria en la que sí se trabajan los cuidados de manera más activa. En todos los centros hemos hecho cuatro entrevistas colectivas que han tenido una duración de una hora y formato de taller. A continuación detallamos al alumnado participante:

- ❖ La clase participante del centro 1 ha sido un curso de 3ºESO. Nos interesaba esta clase porque contaba con alumnado muy variado en cuestión de género (19 personas en total, 10 niñas y 9 niños).
- ❖ En relación al centro 2 elegimos una clase de 3ºESO que era considerada la más “problemática” y “disruptiva” del centro. Quisimos conocer y convivir con esta clase que además cuenta con alumnado de PMAR (Programa de mejora del aprendizaje y rendimiento) que trabaja los ámbitos de geografía e historia; y científico-matemático en pequeño grupo y el resto de materias con el resto de clase “estandarizada”. En esta clase eran un total de 26 personas, 18 chicas, 8 chicos, de las cuales 5 alumnas/os son de PMAR 3 chicas y 2 chicos.

¹⁵ El resumen de estas características puede verse en la *Tabla 1*.

- ❖ En cuanto al centro 3, el alumnado participante también fue una clase de 3º ESO (18 personas en total, 11 niñas y 7 niños).
- ❖ En el caso del centro 4 hemos trabajado con una clase de 4º ESO. Nos interesaba esta clase porque eran algo más mayores que el resto de alumnado participante, además era una clase muy numerosa (queríamos conocer cómo podía influir una ratio numerosa) equilibrada en el número de chicas y de chicos, 32 personas en total, de los cuales 16 chicas, 14 chicos y una persona señaló que no se siente identificada con ningún género, y otra persona no ha contestado.

También hemos realizado entrevistas semiestructuradas y en profundidad al profesorado, personal de centro y familias de los cuatro centros. En cuanto a las y los docentes nos interesaba principalmente aquel que impartía docencia con las clases participantes. De gran interés también ha sido el profesorado coordinador del *Plan de Igualdad de Género* y del *Plan de Convivencia*¹⁶, así como otras/os informantes relevantes que hemos ido conociendo en el transcurso de la participación en los centros. A su vez, hemos entrevistado al profesorado del equipo directivo, y al personal de centro (secretarías, administrativas y conserjes). En esta investigación se ha considerado relevante contar con el personal de centro que en su mayoría son mujeres, y que realizan una labor de cuidados y atención al alumnado, docentes y familias, pero en demasiadas ocasiones pasan inadvertidas y no son tenidas en cuenta como informantes relevantes. También se ha contado con las voces de las familias que han sido todas mujeres.

Además, hemos visitado un centro de Educación Secundaria Obligatoria considerado de difícil desempeño¹⁷, se trata de un centro ubicado en una zona rural de Granada, se ha realizado una entrevista conjunta con las profesoras encargadas de desarrollar los planes de igualdad y de convivencia y con la orientadora. Se ha optado por visitar este centro porque a pesar de ser considerado de difícil desempeño por el perfil del alumnado con el que cuenta, a partir de las entrevistas realizadas en los otros centros, nos

¹⁶ El plan de convivencia es el documento del proyecto educativo que concreta la organización y el funcionamiento del centro en relación con la convivencia y establece las líneas generales del modelo de convivencia a adoptar en el mismo, los objetivos específicos a alcanzar, las normas que lo regularán y las actuaciones a realizar para alcanzar los objetivos planteados. Información recuperada de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/plan-de-convivencia>

¹⁷ Puede consultarse la entrevista completa en Anexos externos (USB)

recomendaron conocer el funcionamiento de este instituto que destaca por la labor que realizan en torno a igualdad de género, cultura de paz y convivencia, esta visita nos ha ayudado a reflexionar y a inspirar nuestras propuestas que realizamos al final de la investigación.

A continuación detallamos las entrevistas realizadas a docentes, personal de centro y familias:

- ✓ En el centro 1 hemos llevado a cabo 4 entrevistas (2 mujeres y 2 hombres) con el Jefe de estudios, la orientadora, tutora de la clase participante y con el profesor coordinador del *Plan de Convivencia*.
- ✓ En el centro 2 se han realizado un total de 6 entrevistas (5 mujeres y hombre) con la orientadora, conserje, profesor de inglés, tutora de la clase participante, profesora clase PMAR y coordinadora del *Plan de Igualdad*.
- ✓ En relación al centro 3 hemos llevado a cabo 9 entrevistas (6 mujeres y 3 hombres) con la tutora de la clase participante, profesora inglés, profesor tecnología, profesor matemáticas, secretarias, director, jefa de estudios, orientadora y las coordinadoras del *Plan de convivencia*.
- ✓ En el centro 4 hemos llevado a cabo un total de 7 entrevistas (3 mujeres y 4 hombres) con el jefe de estudios, vicejefa de estudios, coordinadora del *Plan de Igualdad*, integradora social y secretaria, orientador, tutor de la clase participante y profesor de historia.

Las familias de los cuatro centros fueron invitadas a realizar una entrevista colectiva con formato de grupo de discusión. Acudieron un grupo de madres del centro 2 que representaban a la AMPA (Asociación de madres y padres de alumnos) con un total de 4 madres; y del centro 3 acudieron las madres del alumnado de la clase participante que fueron un total de 7 madres.

En total hemos realizado 45 entrevistas individuales y colectivas entre los cuatro centros, contando la entrevista colectiva realizada en el instituto categorizado de difícil desempeño ubicado en una zona rural del centro-norte de Granada.

Tabla 2: Entrevistas centros

	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
Entrevistas colectivas con el alumnado	4 entrevistas colectivas (19 personas en total, 10 niñas y 9 niños)	4 entrevistas colectivas (26 personas en total, 18 chicas, 8 chicos , de las cuales 3 chicas son de PMAR (Programa de mejora del aprendizaje y rendimiento) y 2 chicos de PMAR)	4 entrevistas colectivas (18 personas en total, 11 niñas y 7 niños)	4 entrevistas colectivas (32 personas en total, de los cuales 16 chicas, 14 chicos y una persona que no se siente identificada con ningún género, y otra persona que no ha contestado)
Entrevistas profesorado y personal de centro	4 entrevistas (2 son mujeres y 2 hombres) <ul style="list-style-type: none"> • Jefe de estudios • Orientadora • Tutora • Coordinador <i>Plan de Convivencia</i> 	6 entrevistas (5 son mujeres y 1 es un hombre) <ul style="list-style-type: none"> • Orientadora • Conserje • Profesor inglés • Tutora • Profesora clase PMAR • Coordinadora <i>Plan de Igualdad</i> 	9 entrevistas (6 son mujeres y 3 hombres) <ul style="list-style-type: none"> • Tutora • Profesora inglés • Profesor tecnología • Profesor matemáticas • Secretarías • Director • Jefa de estudios • Orientadora • Coordinadoras <i>Plan de Convivencia</i> 	7 entrevistas (de las cuales 3 son mujeres y 4 hombres) <ul style="list-style-type: none"> • Jefe de estudios • Vicejefa de estudios • Coordinadora del <i>Plan de Igualdad</i> • Integradora social y secretaria • Orientador • Tutor • Profesor de historia

2.3.2. ¿Cómo hemos investigado?

Las páginas siguientes las dedicaremos a explicar los procesos seguidos en relación a la segunda parte de esta investigación, titulada *Escenarios y narrativas de los cuidados en la escuela*. Se trata de la fase de trabajo de campo en los diferentes centros educativos y las posteriores fases de transcripción, categorización, análisis y triangulación de la información obtenida. Para repasar este proceso no hemos hecho una revisión teórica sobre los diferentes posicionamientos metodológicos, sino que repasamos el proceso de investigación mencionando, las referencias y enfoques metodológicos que nos han

ayudado y servido de aval en las decisiones tomadas en esta fase. A continuación presentamos algunas características del método cualitativo que nos han servido de guía y apoyo a nuestra investigación:

- 1- Es holístico y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de los demás
- 2- Es empírico está orientado al campo de observación
- 3- Es interpretativo, los/as investigadoras confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar, los/as observadoras de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema.
- 4- Es empático, atiende a la intencionalidad de las/os protagonistas, sus valores, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones, los temas son émicos y de enfoque progresivo (Stake, 2010).

Como hemos comentado anteriormente, el estudio se desarrolló en cuatro centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria con diferentes realidades socioeconómicas, culturales y territoriales. En ellos se realizaron observaciones, entrevistas, talleres, registro de diario y grupo de discusión, con el propósito de conocer la percepción que tenía del cuidado el conjunto de la comunidad educativa y cómo desarrollaban las prácticas de cuidados.

A lo largo de esta investigación se han seguido las recomendaciones éticas en las interrelaciones con los y las participantes, fundamentalmente en lo concerniente a su consentimiento, a la negociación de su participación así como a las condiciones de su implicación, garantizando el anonimato y la confidencialidad de la información, la exactitud e imparcialidad (Flick, 2014b).

Por un lado, esta investigación se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa que nos ha posibilitado describir, interpretar y reflexionar que se adapte a nuestras necesidades de información y comprensión. Como señala Robert E. Stake (2010) no existe una única fuente de la investigación cualitativa, su historia es variada, parte de la curiosidad de la evolución humana a lo largo de los siglos de etnógrafos, psicólogos sociales, historiadores y críticos literarios entre otros. Hace ya un siglo que el filósofo Wilhelm Dilthey sostenía que la ciencia no se movía en un sentido que ayudara a los humanos a comprenderse a sí mismos.

En esta investigación la *mirada* interpretativa tiene un peso fundamental, lo que supone “de entrada la apertura al sujeto y a los actores, en un proceso reflexivo de producción mutua” (Alonso, 2003, p. 19). El enfoque etnográfico nos ha permitido contar con las herramientas necesarias para poder incorporar las voces de toda la comunidad educativa con el fin de entender, comprender, contrastar, cotejar, establecer conexiones de cómo perciben los cuidados la comunidad educativa. Creemos en la necesidad de que la investigación se adapte y esté sujeta a las/los protagonistas de la misma, las distintas voces de la comunidad educativa, que de manera conjunta hemos intentado que arrojen luz sobre los cuidados, su relación con la igualdad de género y la cultura de paz, adaptando los tiempos, herramientas y técnicas de recogida de la información para poder obtener una información lo más rica y profunda. Contrastando y profundizando en aquellos temas que no quedan claros, reiterando determinados aspectos para cerciorarnos y comparar la información obtenida en conjunta colaboración y apoyo con las personas protagonistas de esta investigación. Desde un enfoque interpretativo, entendemos la interpretación como un método:

Toda investigación depende de la interpretación, pero en los modelos cuantitativos habituales se produce un esfuerzo por limitar la función de la interpretación personal del período que media entre el momento en que se diseña la investigación y el momento en que se recogen los datos y se analizan (Stake, 2010, p.45).

Por otro lado, en cuanto a los niveles descriptivos, se establecen una vez que la persona investigadora haya establecido y organizado las categorías y propiedades que estimó y juzgó más adecuadas como elementos descriptivos (Martínez Miguelez, 2006, 2007). De tal modo, la parte de análisis de trabajo de campo se ha dividido en ocho categorías de análisis – las exponemos más adelante en el apartado 2.3.5. Análisis del trabajo de campo y categorías de análisis, en las que categorizamos todos los datos recogidos de las entrevistas, talleres, observaciones, diario de campo, cuestionarios, y otros elementos de interés. Así, a partir de toda la información expuesta y vertida por las distintas voces y percepciones que se recogen de la mano de la propia interpretación y subjetividad de la investigadora, que intenta clarificar y comprender los aspectos expuestos teniendo en cuenta en todo momento lo que supone la subjetividad en la investigación:

La subjetividad del investigador supone un recurso, por ejemplo a través de la impregnación que le da acceso, poco a poco a los códigos y normas locales, pero también supone un sesgo, la mayor parte de los datos se producen a través de sus propias interacciones con los demás, a través de su propia puesta en escena. Por tanto, estos datos incorporan un valor que no es despreciable. Este sesgo es inevitable: no debe ser negado (actitud positivista) ni exaltado (actitud subjetivista). Solamente puede ser controlado, a veces utilizado a veces minimizado (Olivier de Sardan, 2018, p.71).

Sin olvidar que la investigación cualitativa no consiste tanto en la aplicación formalizada de rutinas metodológicas, la intuición en el campo y el contacto con sus miembros han sido los elementos fundamentales, pero también el hacer que un método específico funcione. Por ello es más necesario saber cómo trabaja la intuición en la investigación, y cómo funcionan las prácticas y las rutinas de investigación cualitativa (Flick, 2014a).

También el enfoque etnográfico nos permitió contar con las herramientas necesarias para incorporar las voces de toda la comunidad educativa con el fin de entender, comprender, contrastar, cotejar, establecer conexiones de cómo perciben los cuidados los distintos agentes docentes y discentes así como el personal de centro y las familias, teniendo por tanto en cuenta al total de la comunidad educativa. El método etnográfico implica la recogida de información sobre los productos materiales, las relaciones sociales, las creencias y los valores de una comunidad. La recogida de datos se basa en diversas técnicas; de hecho, es recomendable aproximarse a la recogida de datos desde el mayor número posible de perspectivas diferentes, para confirmar que las cosas son realmente como parecen (Angrosino, 2012).

2.3.3. Técnicas de recogida e instrumentos

A continuación, presentamos las técnicas de recogida e instrumentos utilizados para esta investigación. Se han combinado entre sí, con el objetivo de obtener información y resultados en mayor profundidad y con el fin de triangular y contrastar desde diferentes enfoques. Las técnicas e instrumentos seleccionados han sido observaciones, diario de campo, entrevistas, talleres participativos, grupos de discusión y cuestionario.

- ✚ En cuanto a la **observación**, Beatriz Peña (2011) y Michael Angrosino (2012) señalan que se trata del acto de percibir las actividades e interrelaciones de las

personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos de la persona investigadora, planteando que se registren los acontecimientos siguiendo una secuencia y realizándose en la medida de lo posible todas las anotaciones y descripciones de personas y objetos materiales en un nivel objetivo, tratando de evitar hacer inferencias basándose únicamente en las apariencias. En nuestro estudio hemos combinado los diferentes tipos de observación que nos han ayudado a recabar y cotejar la información:

Observación participante: se produce cuando la persona investigadora adopta un rol de observador participante, es decir, cuando se encuentra inmersa en la vida cotidiana de las personas durante periodos extensos de tiempo, observando lo que sucede y atendiendo aquello que se dice, recogiendo cualquier dato que dé luz sobre lo que le interesa a la investigadora/or (Peña, 2011; Kreppner, 2015; Fábregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré, 2016). Se ha hecho observación participante, a través principalmente de los cuatro talleres que realizamos por centro, con el fin de obtener una mayor información desde un enfoque más activo, también en los pasillos y recreo hablamos de manera más cercana y coloquial con el alumnado, docentes y personal de centro.

Observación no participante: es como plantean Sergi Fábregues, Julio Meneses, David Rodríguez-Gómez y Marie Hélène Paré (2016); Carola Hermida, Marinela Pionetti, y Claudia Segretin (2017) cuando la persona investigadora no dispone de la familiaridad suficiente para participar en las actividades planteadas, es decir, actúa como *outsider* concentrada en la toma de notas desde la periferia o por ejemplo en la última fila de un aula en la escuela, la ventaja de esta forma de recogida de datos plantea menos dificultades de acceso a los entornos estudiados pero por contrapartida, no permite lograr un grado tan alto de concreción y de “naturalidad” en la información recaba. Este tipo de observación se ha realizado a través de la observación en pasillos, recreo y aulas, concretamente se ha observado de manera no participante a la clase participante en la investigación, en la que pasamos un mes y medio entrando a clase en todas las asignaturas que el alumnado tenía y en la que el profesorado nos dejaba asistir. En nuestro caso tan solo un profesor se negó a participar, pero el resto de docentes de todos los centros ha accedido a contar con la presencia de una persona desconocida en sus clases. También solicitamos el acceso a clases de otros cursos y edades por ejemplo en la

asignatura *Cambios sociales y de género*, y a petición del profesorado se ha entrado en las clases de 1ºESO para conocer esa otra realidad de alumnado más pequeño.

Observación flotante: en esta técnica no centramos nuestro interés en nada concreto sino que nos dejaremos llevar hasta que algo despierte nuestra atención (Pétonnet, 1982).

A continuación, exponemos las pautas y fichas de observación utilizadas de guía para el proceso de trabajo de campo.

PAUTAS PARA LA OBSERVACIÓN

Observación ambiental participante y no participante en los distintos espacios:

Zonas de exterior

- ✚ Alrededores: mirar el centro dónde se ubica, cerca de casas, qué casas, el alumnado viene caminando o en autobús, vehículo propio, hay zonas verdes, etc.
- ✚ Patio: hay pista deportiva, hay algún elemento que ocupe todo el patio, qué hay en los rincones, quién hay en el patio, cómo se dispone, hay bancos o sitios para sentarse, quién se sienta, vegetación, hay materiales realizados por el alumnado, hay sombra, y las cuestiones estéticas se tienen en cuenta ¿Qué piensa el alumnado del patio, y el resto de comunidad educativa? ¿Quién usa el patio? ¿Qué hacemos en el patio? ¿Qué nos gustaría hacer en el patio y no podemos hacer? ¿Qué propondrían para mejorarlo? ¿Cómo se agrupan? ¿Existen espacios naturales como terrarios, huerta, tipis? ¿Hay zonas blandas para el descanso? Valoraremos en general la experiencia cotidiana de quien usa el patio...

Zonas de interior

- ✚ Pasillos, aseos: tamaños, decoración, ventanas de cristal en las puertas que permitan ver el interior, cuestiones estéticas: ¿Existen actividades realizadas por el alumnado? ¿Hay imágenes de mujeres? ¿Cómo se tratan? ¿Hay imágenes de hombres? ¿Cómo se tratan? ¿Se trabaja la cultura de paz, mediación, transformación pacífica de los conflictos? Recoger y cuantificar qué temáticas aparecen.
- ✚ Clases: tamaños, decoración, ventanas de cristal en las puertas que permitan ver el interior, cuestiones estéticas ¿El mobiliario cómo está dispuesto? ¿Hay actividades realizadas por el alumnado? ¿Hay imágenes de mujeres? ¿Cómo se tratan? ¿Hay imágenes hombres? ¿Cómo se tratan? ¿Se hace alusión a la cultura de paz? Recoger y cuantificar qué temáticas aparecen.

✚ Comedor: tamaños, decoración, ventanas de cristal en las puertas que permitan ver el interior, cuestiones estéticas ¿Hay actividades realizadas por el alumnado? ¿Hay imágenes de mujeres? ¿Cómo se tratan? ¿Hay imágenes hombres? ¿Cómo se tratan? ¿Se hace alusión a la cultura de paz? Recoger y cuantificar qué temáticas aparecen.

Fuente: Elaboración propia

FICHAS DE OBSERVACIÓN

1. Datos generales

Día:

Hora:

I.E.S:

2. Características del espacio/ubicación

Lugar: disposición de los elementos, alrededores, materiales, cómo se usa, quién lo usa, participación.

3. Perfil de las personas observadas

Personas que aparecen:

Actitudes/comportamientos y relaciones que se establecen, elementos verbales y no verbales, prosodia, mensajes, comunicación no verbal, actitud, gestos, miradas, corporalidad:

Ambiente, elementos que rodean, sonido, olor, vibración:

4. Manifestación de cuidados

Indicador de cuidado, de igualdad de género y de cultura de paz:

Impacto que provoca (emisor y receptor):

Duración:

Repetición en el tiempo:

Transformación pacífica de los conflictos:

5. Elementos interseccionales

Elementos, comportamientos, actitudes, contenidos, ocupación del espacio y de los tiempos que implican al género, relaciones de género, identidad de género, orientación sexual:

Elementos, comportamientos y actitudes que implican cuestiones de diversidad cultural, religioso, etnicidad, idioma, costumbres:

Elementos, comportamientos y actitudes que presentan diversidad funcional, capacidad, dificultades:

Elementos, comportamientos y actitudes que están relacionadas con elementos socioeconómicos, estatus alto, medio, bajo:

Elementos, comportamientos y actitudes que están relacionadas con aspectos de ubicación y territorialidad:

Fuente: Elaboración propia

- ✚ **Diario de campo:** además de ser la herramienta fundamental para la observación en sus diferentes formatos, el diario de campo permite ir recogiendo todas aquellas dudas sobre el proceso, nuevas fuentes, percepciones, impresiones... y toda aquella información que directa o indirectamente puede contribuir al proceso de análisis.
- ✚ **Entrevistas:** Flick (2014a) apunta que las entrevistas son uno de los métodos dominantes en investigación cualitativa. Desde el punto de vista del diseño de la investigación, nos hemos decantado por diseñar formatos de entrevista flexible, iterativo y continuo que hemos adaptado a la selección de las personas entrevistadas y a las preguntas en el progreso de la investigación, en vez de imponer un formato rígido preestablecido. Sin duda las entrevistas son una de las técnicas por antonomasia de la investigación cualitativa, estas pueden ser de carácter exploratoria, inicial y en profundidad, en nuestro caso hemos optado por entrevistas en profundidad que siguiendo a Fábregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016) requieren que se inicie un vínculo con la persona entrevistada. Esta cuestión la hemos considerado fundamental y se ha trabajado en cada centro educativo, con el objetivo de que las personas entrevistadas conforme avanzaba la entrevista fuesen evidenciando aspectos más íntimos sobre la comprensión del fenómeno estudiado. Para esta investigación hemos elegido el uso de entrevistas semiestructuradas y en profundidad a realizar con el

profesorado y personal de centro, y con el alumnado en formato taller lúdico, para conocer los presupuestos teóricos y prácticas que tienen sobre los cuidados.

En relación al rol de la investigadora, hemos optado por un rol no directivo, pero en ocasiones sí hemos redirigido las preguntas y los tiempos, con el objetivo de conseguir el mayor número de información sobre nuestro objeto de estudio. En ocasiones las entrevistas han tenido una extensa duración debido a la adopción de un rol próximo a crear vínculo con la persona entrevistada y a no interrumpir y dejar que las personas entrevistadas expresen otros aspectos que no teníamos recogidos.

Exponemos las fichas iniciales que diseñamos para el protocolo de entrevista, aunque después se flexibilizaron y se hicieron adaptaciones tanto previamente a la entrevista adaptando las preguntas a las personas entrevistadas, como a lo largo del trascurso de la misma:

Protocolo inicial de entrevista profesorado y personal de centro

- ¿Qué entiendes por cuidado? ¿Cómo lo definirías?
- ¿Qué hacen los demás para que te sientas bien?
- ¿Cómo entendéis los cuidados en la escuela?
- ¿Cómo los practicáis?
- ¿En qué ámbito de la escuela (etapa educativa, espacio, momento, hora) cobran especial relevancia los cuidados?
- ¿Los contenidos curriculares incentivan la práctica de los cuidados?
- ¿Están recogidos los cuidados en el plan de centro, recursos didácticos, web del centro educativo? ¿Cómo están recogidos?
- ¿Aparecen elementos como la coeducación, el género, el feminismo, la convivencia o la cultura de paz?
- ¿Qué importancia tienen estos elementos para tu día a día? ¿Incorporas en tus clases estos elementos de manera explícita? y ¿De manera transversal? ¿Puntual solo en las fechas señaladas? ¿Cómo lo haces?
- ¿Existe formación del profesorado acerca de cuidados, autocuidados, afectividad, inteligencia emocional, género, coeducación, feminismo, convivencia, cultura de paz?
- ¿Se hacen cosas para trabajar la convivencia positiva? y ¿La mediación se trabaja?

- ¿Cuidan igual profesoras que profesores? ¿Lo hacen igual? ¿En qué se diferencian?
- ¿Y chicas y chicos lo hacen igual? ¿En qué se diferencian?
- ¿Se refuerzan o se premian los cuidados? ¿Cómo?
- ¿Y respecto a las familias cuidan madres o padres igual al profesorado, personal de centro y alumnado? ¿Lo hacen igual? ¿En qué se diferencia?
- ¿Tenéis alumnado que presente diversidad funcional? ¿Cómo cuidan a las personas con diversidad funcional? ¿Qué tipo de cuidados reciben? ¿Quién los ofrece?
- ¿Crees que podría influir la clase social y cultural a la percepción y práctica del cuidado? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Qué te parece esta iniciativa? ¿Crees que es importante el cuidado en la escuela?
- ¿Qué obstáculos hay para el aprendizaje y la visibilización explícita de los cuidados en la escuela?

✚ **Taller participativo:** Esta técnica se ha utilizado para conocer más de cerca y en profundidad las miradas del alumnado sobre los cuidados en la comunidad educativa y sobre otras perspectivas tales como la igualdad de género, el enfoque interseccional, los valores que promueve la cultura de paz, etc. Se ha optado por obtener esta información a través de talleres lúdicos e interactivos porque consideramos que para el alumnado el formato de entrevista colectiva podría resultar aburrido, abstracto y poco motivador. En las siguientes páginas planteamos la descripción de las actividades que se llevaron a cabo con el alumnado:

Talleres alumnado: El trabajo sobre las percepciones y prácticas del alumnado sobre los cuidados y las relaciones de afecto lo hemos llevado a cabo a través de cuatro dinámicas a lo largo de un mes, con una hora de duración cada una de ellas. A través de estas actividades, de un modo pedagógico y lúdico, el alumnado pudo reflexionar sobre temáticas relacionadas con los autocuidados, los cuidados de los demás, las relaciones afectivas entre los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, personal de centro y familias) desde una perspectiva de género y de la cultura de paz.

1ª Sesión: se llevó a cabo la presentación de la investigación, toma de contacto con el alumnado, presentación del alumnado. En esta actividad clarificamos para qué es esta investigación y por qué, y lo que íbamos a hacer juntos este mes. Definimos brevemente lo que son los cuidados, y a través de una lluvia de ideas con el alumnado reflexionamos sobre lo que son los autocuidados y los cuidados y la importancia de ellos. Al final de esta sesión se explicó que realizaríamos una actividad a lo largo de todo el mes titulada: “Me toca cuidar a...” en la que a cada alumna/o le tocó una persona a la que debía cuidar y atender durante todo el mes que pasamos juntos, en la última sesión reflexionamos poniendo en común los sentires acerca de esta experiencia, cómo se han sentido, cómo han cuidado, cómo se han sentido cuidados, qué se experimenta al cuidar y ser cuidado, etc.

2ª Sesión: en esta sesión reflexionamos con mayor profundidad sobre la temática de los cuidados, concretamente sobre: a quién cuidamos y cómo lo hacemos, y quién nos cuida y cómo lo hace. Para terminar en esta sesión se llevó a cabo un mural en grupo de cómo practicamos el cuidado en la escuela.

3ª Sesión: en esta actividad trabajamos el cuidado y las responsabilidades que conlleva el cuidado, a través de una dinámica de role playing (que explicaremos más adelante) en la que con fichas de distintos personajes intentamos superar unas pruebas en función de las características del personaje que nos haya tocado. El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre cómo los distintos elementos interseccionales tales como el género, la clase social, etnia, estatus social, diversidad funcional... pueden influir en nuestras vidas y en diferentes situaciones sociales. Hicimos hincapié en cuestiones tales como: ¿De quién son responsabilidad los cuidados? ¿Quién suele cuidar con mayor frecuencia? ¿Por qué? ¿Cómo afectan elementos como el género, la clase social, el estatus social, la diversidad funcional, las responsabilidades de cuidado en distintos aspectos sociales y personales?

4ª Sesión: en esta última sesión conversamos sobre cómo nos hemos sentido cuidadas por nuestra/o compañera/o. También reflexionamos sobre qué les ha parecido esta iniciativa y sobre qué recomendaciones proponen para trabajar el cuidado en la escuela, a través de un juego de debate en el que el alumnado se dividirá en grandes grupos (alumnado, docentes y personal de centro y AMPA) para intentar arrojar luz sobre cómo se pueden mejorar y trabajar más en la escuela

los cuidados, la igualdad de género y la convivencia pacífica desde los diferentes grupos de la comunidad educativa. Para terminar se entregó un cuestionario individual y anónimo sobre autovaloración del cuidado que damos a los demás, el que los demás nos ofrecen y sobre cómo se sienten en relación a determinados aspectos arquitectónicos del centro, y acerca de qué les ha parecido esta intervención.

✚ **Cuestionario**¹⁸escala de Likert: a través de esta técnica se indagó sobre las concepciones y prácticas que el alumnado tiene sobre los cuidados. Para la confección del cuestionario, Fábregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016) plantean que desarrollados los ítems, en función de las preguntas y escalas de respuesta adecuadas a los objetivos de la investigación diseñamos el cuestionario que debe ser voluntario, anónimo y explicado a las y los participantes la finalidad y resultados del mismo cuando proceda.

✚ **Grupo de discusión:** Fábregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016) ponen de relieve que el grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa que adopta la forma de una discusión abierta, basada en una guía de preguntas con el fin de obtener percepciones e ideas sobre un tema de interés a partir de la comunicación entre las personas participantes, cuyos objetivos principales serían:

- a) Obtener un marco general de información sobre un tema de interés a partir de las visiones, las actitudes, los pensamientos, las respuestas, las motivaciones y las percepciones propias de las/os participantes.
- b) Estimular la generación de ideas más elaboradas y/o nuevas y de conceptos creativos a partir de las sinergias que emergen de la situación de grupo.
- c) Investigar fenómenos controvertidos, temáticas complejas y sensibles.
- d) Tener acceso al lenguaje particular y a los mundos conceptuales de las personas participantes.
- e) Servir de base para la generación de ítems de un cuestionario (Fábregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré, 2016).

¹⁸ Puede consultarse en Anexos el cuestionario para el alumnado sobre valoración del cuidado.

Esta técnica nos ha sido muy útil para poner en común diferentes visiones y pareceres sobre los elementos sujetos a análisis. El grupo de discusión ha sido empleado para trabajar con las familias a través de las AMPAS y de las familias de la clase participante.

Seguidamente podemos conocer la guía del protocolo utilizado para el grupo de discusión:

Protocolo del grupo de discusión con la AMPA y familias (flexibilizado y con adaptaciones)

En este protocolo he seguido a Sebastián Sánchez Fernández (2013) que recomienda plantear temas de lo general a lo concreto, con sesiones del grupo de discusión con una duración de 1'5 o 2 horas o incluso más, dependiendo del tiempo con el que cuenten las personas participantes. Hemos hecho uso de preguntas abiertas, con el objetivo de buscar la espontaneidad del grupo; organizamos la información en torno a objetivos básicos, potenciando la libertad del diálogo, y hemos enfocado las cuestiones de las más generales al principio, a las más concretas al final de la sesión, para ir dejando claras y recapitulando las conclusiones más válidas para nuestro trabajo. A su vez, creímos importante que la sesión contara con el tiempo necesario para conseguir que las madres se familiarizaran con el tema, y pudieran responder de manera más reflexiva y con mayor información a las últimas preguntas que requerían mayor complejidad y conocimiento del tema.

Algunas de las preguntas planteadas en los grupos de discusión fueron las siguientes:

- ¿Qué entendéis por cuidado y afectividad? ¿Vuestras hijas e hijos realizan trabajos y actitudes de cuidado en casa? ¿cómo? ¿Os sentís cuidadas por ellos? ¿Qué importancia le dais a que vuestras hijas e hijos cuiden? ¿Cuidan igual chicas o chicos?
- ¿Y el cuidado en la escuela? ¿Creéis que se enseña a cuidar de una/o mismo en la escuela? ¿Y el cuidado y atención de los demás? ¿La empatía, escucha, atención y ternura hacia los demás se aprende en la escuela de manera intencional o espontáneamente?

- ¿Cómo valoráis los cuidados y atención en esta escuela a vuestras hijas/os? ¿Los distintos espacios son adecuados y cómodos para vuestras hijas/os? ¿Sentís que el profesorado cuida de vuestras hijas e hijos? ¿Cuidan igual profesoras que profesores? ¿Cómo?
- ¿Creéis que debe trabajarse en la escuela en educación secundaria obligatoria que vuestras hijas/os aprendan a cuidar de sí mismos y de los demás? ¿Qué importancia le daríais? ¿Debería de ser una asignatura el aprender a cuidarnos y a cuidar de los demás?
- ¿Cómo se gestionan los conflictos? ¿Existen situaciones de acoso y violencia en este centro? ¿Qué se hace?
- ¿Cuidáis al profesorado? ¿Creéis que se sienten cuidados por las familias? ¿Y por vuestras hijas e hijos?
- ¿Qué os parece esta iniciativa? ¿Cómo se podrían incorporar el cuidado hacia toda la comunidad educativa?

2.3.4. Transcripción, triangulación, calidad y rigor

Una vez terminada la fase de trabajo de campo en los cuatro centros educativos, iniciamos el proceso de transcripción¹⁹ de toda la información recogida a través del diario de campo, las distintas observaciones, las entrevistas, grupos de discusión y talleres con el alumnado. Para ello hemos tenido en cuenta las recomendaciones de Uwe Flick (2004) sobre el hecho de que las transcripciones deben seguir las siguientes recomendaciones éticas, manejabilidad (para quien transcribe), legibilidad (capacidad para ser aprendida y para ser interpretada, tratando de que el sistema de transcripción sea sencillo de escribir, de leer, de aprender y de buscar. A su vez, Anabel Moriña (2017) recomienda hacer una transcripción literal en los casos que sea posible; y cuando se considere que no se va a entender, reescribir e indicar esto en la descripción del proceso metodológico. En nuestro caso las transcripciones se han hecho de manera literal para no perder la esencia de lo que las personas entrevistadas querían transmitir.

¹⁹ Todas las transcripciones de las entrevistas, diario y talleres realizadas durante la fase de trabajo de campo pueden consultarse en el USB que se facilitará.

En esta fase también reflexionamos acerca de la información cualitativa y cuantitativa obtenida, agrupándola en categorías, triangulando la información de las diferentes fuentes y comparando los hallazgos en los distintos centros educativos estudiados. Esto se realizó teniendo en cuenta cómo interaccionan diferentes rasgos identitarios que pueden estar sujetos a una desigualdad y discriminación (concretamente género, clase social, diversidad funcional, origen étnico y religión), poniendo así en práctica el análisis interseccional. Para Flick (2014b):

La triangulación incluye la adopción por las/los investigadores de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio, o de modo más general, en la respuesta a las preguntas de investigación. Estas perspectivas se pueden sustanciar utilizando varios métodos, en varios enfoques teóricos o de ambas maneras. Las dos están o deben estar vinculadas. Además, la triangulación se refiere a la combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos. Estas perspectivas se deben tratar y aplicar en la medida de lo posible en pie de igualdad y siguiendo por igual los dictados de la lógica, debe permitir un excedente importante de conocimiento. Por ejemplo, debe producir conocimiento en diferentes niveles, lo que significa que van más allá del conocimiento posibilitado por un enfoque y contribuyen de esta manera a promover la calidad en la investigación (p.67).

Se ha tenido muy en cuenta la importancia de triangular para buscar la calidad de la investigación, con el fin de obtener información lo más profunda, rica y contrastada posible, buscando y alternando distintas fuentes de recogida de datos, cualitativa y cuantitativa, incluyendo un gran número de personas informantes de todos los ámbitos de la comunidad educativa.

Los estudios cualitativos son flexibles y permiten rectificar las equivocaciones y aprender de los fracasos, ahí radica en buena medida su carácter formativo. Quien investiga valora su posición paradigmática, la manera que tiene de construir el tema de estudio y la forma de relacionarse en el campo y con los datos. En el dialogo que entabla consigo mismo/a, construye una perspectiva particular y al tomar consciencia de las ideas positivistas que se deslizan en esta manera de pensar; rectificará aquellas que impidan hacer un estudio de calidad (De la Cuesta Benjumea, 2015).

Por último, señalamos que se ha tenido en cuenta el carácter de validez de la investigación, a través de todas los aspectos ya expuestos a lo largo de todo este apartado de metodología, en sentido amplio y general, diremos que una investigación

tendrá un alto nivel de “*validez*” en la medida en que sus resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada (Martínez Miguélez, 2006).

2.3.5. Análisis del trabajo de campo y categorías de análisis

El análisis del trabajo de campo es una de las partes más importantes de esta investigación, responde a la organización y categorización de toda la información obtenida en los cuatro centros educativos a partir de las entrevistas, talleres, diario de campo, registros y observaciones.

Las categorías de análisis (agrupación de información) nos han servido para agrupar y clarificar la información que hemos investigado, y que ha sido extraída de las hipótesis de nuestra investigación. Cada categoría de análisis es una agrupación de información que nos acerca a través de las técnicas de recogida de la información, a intentar dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación que nos habíamos propuesto conocer (hipótesis). Por tanto para la elaboración de las categorías de análisis hemos formulado preguntas partiendo de las hipótesis, con el objetivo de agrupar y clarificar la información que queríamos conocer.

Tanto las categorías de análisis como los indicadores han servido para sistematizar la recogida de la información procedente del trabajo de campo. La mayoría fueron creadas *a priori* antes del inicio de trabajo de campo pero posteriormente surgieron otras a lo largo del proceso de investigación en los centros educativos.

Las categorías de análisis se desarrollan en esta investigación a lo largo de la segunda parte de la investigación titulada “Escenarios y narrativas de los cuidados en la escuela”. Contamos con ocho categorías en las que se compila toda la información obtenida del trabajo de campo.

Como comentábamos anteriormente, las categorías de análisis han sido elaboradas a partir de las hipótesis planteadas para nuestra investigación, recordemos las hipótesis planteadas:

- Los cuidados en la escuela siguen siendo percibidos de manera diferenciada en función del género, dado que en buena medida perdura la idea de que cuidar pertenece a la naturaleza y al mundo femenino.

- Los cuidados en la escuela en mayor o menor medida están presentes pero permanecen ocultos, invisibilizados, obviados, evitándose de esta manera que se puedan generar aprendizajes explícitos de los mismos.
- El desarrollo y aprendizaje de los cuidados en los centros educativo sigue encontrando obstáculos de carácter cultural e ideológico (patrones patriarcales, valores neoliberales, etc.) presentes tanto en los contenidos como en las prácticas académicas.
- Los diferentes agentes implicados en los procesos educativos son conscientes de la importancia de los cuidados para el desarrollo biopsicosocial del alumnado y para el bienestar de toda la comunidad educativa.

Las categorías de análisis planteadas para esta investigación son las siguientes:

Categoría 1. Características de los centros y los cuidados

Subcategorías: ubicación del centro; carácter del centro; tipología y arquitectura del centro.

Categoría 2. Presupuestos teóricos y percepciones de los cuidados en la escuela

Subcategorías: emisores y receptores del cuidado; manifestaciones de cuidados; valoración del cuidado; el cuidado vinculado a las mujeres y a la vulnerabilidad.

Categoría 3. Prácticas del cuidado en la escuela

Subcategorías: emisores y receptores del cuidado; manifestaciones de cuidados (a nivel verbal y no verbal); valoración del cuidado; autocuidados; espacios y tiempos del cuidado; actividades de cuidados.

Categoría 4. Género y cuidados en la escuela

Subcategorías: coeducación; socialización; desigualdades de género; micromachismos; roles de género; vulnerabilidad.

Categoría 5. Cultura de paz y los cuidados en la escuela

Subcategorías: manifestaciones de cultura de paz; conflictos; convivencia; mediación; transformación pacífica de los conflictos; participación; noviolencia.

Categoría 6. Interseccionalidad y cuidados en la escuela

Subcategorías: género; clase social; nivel socioeconómico; etnia; migración; diversidad funcional; religión.

Categoría 7. Currículo y cuidados en la escuela

Subcategorías: currículo explícito; materiales de texto; Proyecto Educativo de Centro (PEC); contenidos transversales; formación del profesorado.

Categoría 8. Obstáculos para los cuidados en la escuela

Subcategorías: recursos; sistema educativo actual; falta de implicación del profesorado; síndrome del quemado; complejidad de las relaciones con el alumnado, complejidad de las relaciones con las familias; situaciones de exclusión y/o acoso; valoración del cuidado.

2.3.6. Indicadores de cuidados

Los indicadores de cuidado nos sirven para clarificar y delimitar lo que entendemos por cuidados, y de este modo tenerlos presentes a la hora de observar y analizar las manifestaciones de cuidados en los centros educativos. Estos indicadores que a continuación presentamos, provienen de las distintas autoras y autores de referencia y de mi propia percepción de los cuidados. Este listado nos sirvió en principio para delimitar aquellos comportamientos, actitudes y gestos que podían ser susceptibles de ser considerados manifestación y presencia de que se estaban dando cuidados. A su vez, sirvió a lo largo de la recogida de la información del trabajo de campo, teniendo en cuenta el indicador que se observaba, junto con el impacto que provocaba, la duración y repetición en el tiempo. Este listado de indicadores que a continuación se completa con los indicadores nuevos resultantes de las aportaciones de las y los participantes de la investigación que mostramos más adelante.

Listado inicial de indicadores de cuidados:

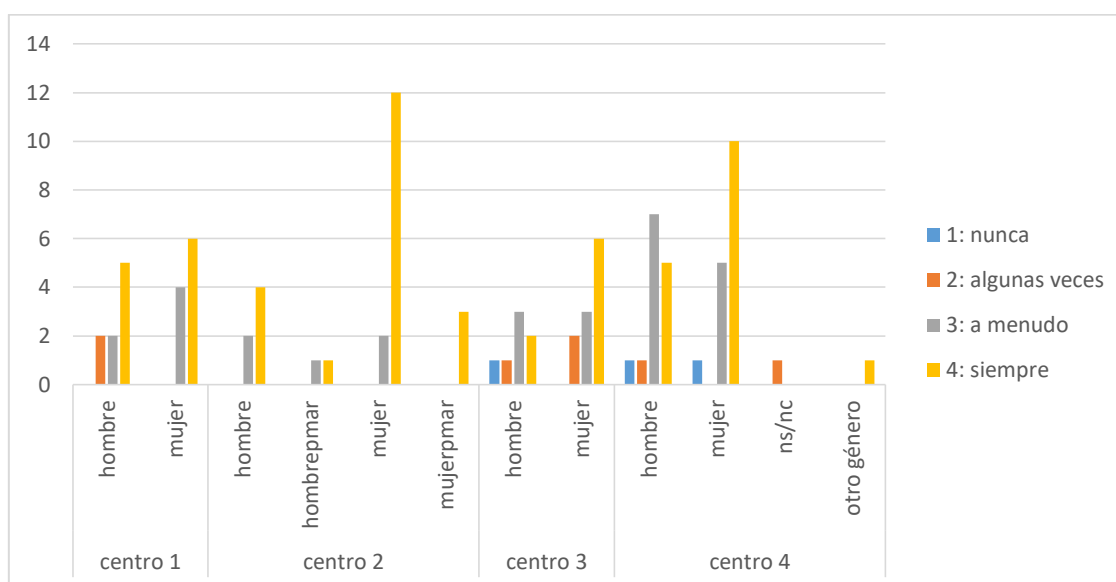
- ✓ Acudir
- ✓ Amabilidad
- ✓ Amor
- ✓ Apoyo

- ✓ Armonía
- ✓ Atención
- ✓ Autoprotección
- ✓ Ayudar
- ✓ Calidez
- ✓ Cautela
- ✓ Compañerismo
- ✓ Compasión
- ✓ Comprensión
- ✓ Compromiso
- ✓ Consideración
- ✓ Dedicación
- ✓ Desvelo
- ✓ Empatía
- ✓ Escucha
- ✓ Esmero
- ✓ Guiar
- ✓ Lenguaje no verbal: abrazar, mirar, sonreír, tocar, besar...
- ✓ Mediar
- ✓ Miramiento
- ✓ Ofrecimiento
- ✓ Paciencia
- ✓ Preocupación
- ✓ Protección
- ✓ Prudencia
- ✓ Reconocimiento
- ✓ Respeto
- ✓ Responsabilidad
- ✓ Sensibilidad
- ✓ Solidaridad
- ✓ Ternura
- ✓ Velar

2.3.7. Valoración investigación: “Expresa lo que quieras”

Dentro de las consideraciones éticas de esta investigación nos pareció muy importante preguntar acerca de la valoración de esta investigación a la comunidad educativa, de manera anónima al alumnado a través de tres preguntas en el cuestionario de escala Likert. A continuación podemos ver las preguntas y las gráficas que recogen las respuestas del alumnado. A su vez, se exponen también las valoraciones de parte de las y los docentes, personal de centro, y de las madres del alumnado y de la AMPA.

Gráfica 18: ¿Te parece importante que se desarrollen en la escuela trabajos sobre afectividad y cuidados como esta?



Fuente: Elaboración propia

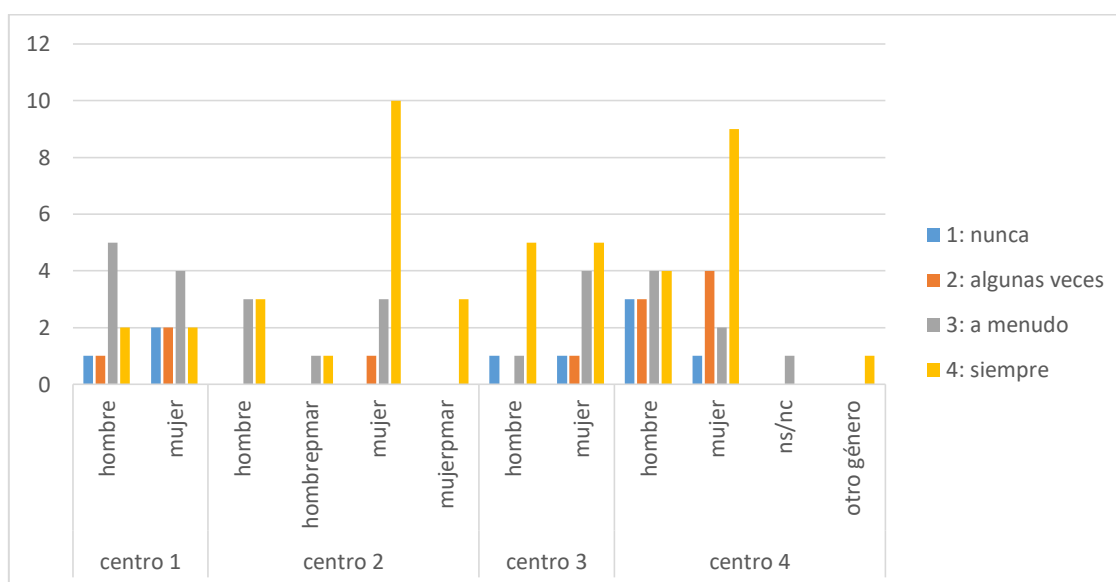
Podemos señalar que en todos los centros han valorado bastante bien el hecho de que se trabajen temas de afectividad y cuidados en sus centros educativos, como el que hemos llevado a cabo. En el centro que más lo han valorado con porcentajes más altos ha sido el centro 2. Probablemente es el centro que peor relación tiene alumnado-profesorado, además es la clase que se siente menos cuidada y menos querida de los cuatro centros, aspecto que se ha podido constatar a lo largo del trabajo de campo, además de ser el centro que menos actividades interactivas realizan. El centro 1 también ha valorado muy bien este tipo de iniciativas. Y en los centros 3 y 4 las niñas lo han valorado mejor que los niños pero no con una gran diferencia.

En el apartado *Expresa lo que quieras*²⁰ dos chicas han contestado lo siguiente:

- ✓ Chica centro 3: *Sí, porque nos ayuda a aprender.*
- ✓ Chico centro 4: *Sí, porque son bastante útiles.*

En la relación a la utilidad de las sesiones llevadas a cabo en los distintos centros encontramos que en la Gráfica 19 se les ha preguntado ¿Te ha parecido que estas sesiones te han ayudado a reflexionar sobre la importancia de los cuidados?

Gráfica 19: ¿Te ha parecido que estas sesiones te han ayudado a reflexionar sobre la importancia de los cuidados?



Fuente: Elaboración propia

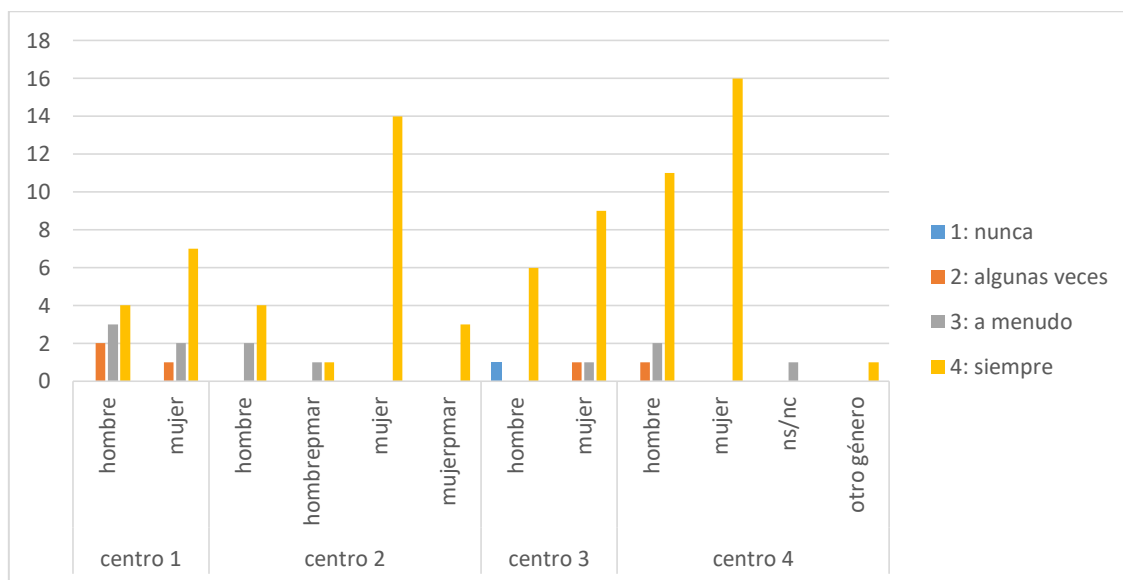
El alumnado de los cuatro centros ha manifestado mayoritariamente que los talleres que se han realizado les han servido *siempre* y muy *a menudo* para reflexionar sobre la importancia de los cuidados en la vida. Pero cabe destacar que en los centros 1 y 3 los chicos han puntuado un poco mejor los talleres, en el centro 2 ha sido el centro donde más se han valorado los talleres, en el cual todas las personas excepto una chica han señalado que *siempre* y *a menudo* les han servido los talleres. Y quienes menos puntuación le han dado han sido los chicos del centro 4, contrastando con las chicas del centro 4 que han manifestado en un 60% que *siempre* le han servido los talleres. Llama

²⁰ Siguiendo las recomendaciones metodológicas hemos optado por reflejar las transcripciones de manera literal.

la atención favorablemente que a la mayoría de chicos les haya parecido interesante. Los chicos del centro 4 ha sido el alumnado al que más me ha costado acceder e intimar de todos los centros, la clase del centro 4 tenía la ratio más grande de los cuatro centros, y esto ha sido un obstáculo a la hora de interactuar con el alumnado. El contraste con el alumnado varón en este centro ha sido muy grande en relación a otros centros y en contraste con las chicas estos se mostraban muy vergonzosos, esta clase era el alumnado de mayor edad, y se ha percibido una mayor timidez de los chicos hacia mí que en edades más pequeñas. En cambio las niñas de esta clase han sido muy colaboradoras, como todas las niñas de los cuatro centros.

En relación a si se han sentido a gusto en los talleres nos han respondido a ello en la siguiente gráfica.

Gráfica 20: ¿Te has sentido cómoda/o y a gusto durante las sesiones de esta investigación?



Fuente: Elaboración propia

Podemos concluir que en los cuatro centros el alumnado ha confesado sentirse *siempre* y *a menudo* muy cómodas/os durante las sesiones, destacan las chicas de los centros 2 y 4 con porcentajes del 100%. En el centro 2 podría ser una vez más en el centro en el que mejor han valorado esta investigación, tanto chicas como chicos afirman sentirse a gusto en los talleres. Los chicos del centro 3 en un 85% *siempre* se han sentido muy a gusto. Solo un chico del centro 3 ha señalado no sentirse a gusto en los talleres, él ha

explicado posteriormente su respuesta, y ha sido motivada debido a que sus compañeros y compañeras no lo han cuidado como él quería.

Expresa lo que quieras:

- ✓ Alumno del centro 1: *Me gustaría un colegio donde la enseñanza no resulte algo malo y motivar de alguna manera a los alumnos para que no se les haga tan pesado el estudio.*
- ✓ Alumna del centro 2: *Me ha gustado como Miriam ha dado las clases y el cuidado.*
- ✓ Alumna del centro 2: *He aprendido más sobre los cuidados y el respeto, el apoyo y cariño que hay que dar así mismo y a los demás.*
- ✓ Alumna del centro 2: *Me ha parecido que Miriam nos ha cuidado muy bien.*
- ✓ Alumna del centro 2: *En conclusión pienso que esta ha sido una actividad que ha servido para concienciarnos sobre los cuidados, el cariño...y que debemos de cuidarnos y cuidar a los demás.*
- ✓ Alumna del centro 2: *Con esto me refiero a que sí he estado a gusto con la profesora Miriam, pero mis compañeros no han hecho que me sienta a gusto.*
- ✓ Alumno del centro 4: *Es complicado pensar a través de mi condición psicológica (depresión), así que al ver mi imposibilidad en mejorar en algunos aspectos, ya solo me dejo llevar...*
- ✓ Alumna del centro 4: *Creo que es importante el cuidado, sobre todo creo que es importante aprender a cuidarnos (sobre todo psicológicamente) y estar bien con nosotros mismos para cuidar.*

En cuanto a las valoraciones del resto de la comunidad educativa exponemos que el personal de centro de todos los centros (todas mujeres) ha manifestado que considera importante que se estudien y trabajen las conductas de cuidado en Educación Secundaria Obligatoria, porque facilitaría más actitudes de respeto y empatía hacia ellas y hacia el

profesorado, conductas muy necesarias en los tiempos actuales y que en ocasiones escasean, como ha puesto de manifiesto el personal de centro de todos los centros.

En relación al profesorado, buena parte ha manifestado que ve muy interesante que se traten los temas de cuidados en la escuela de manera explícita, porque cuanto más se trabajen los cuidados desde edades más tempranas, es más fácil que estas prácticas calen y se puedan percibir en el currículo oculto.

Lo veo fundamental y prioritario antes incluso que las materias como matemáticas o lengua, debería haber una asignatura troncal para trabajar todos estos temas, temas de habilidades sociales, de empatía, de género, etc. Formamos al alumnado para que sepan muchas cosas teóricas, pero nos estamos olvidando de enseñar otras fundamentales para el día a día, por ejemplo que sepan cómo afrontar los conflictos, cómo afrontar una depresión, cómo conocerse más, trabajar la frustración... Creo que los equipos directivos podrían intentar mover más estas iniciativas, incluso se me ocurre también sería interesante llevarles tu iniciativa a los Equipos de Inspección y al CEP (Centro de Profesorado). (Profesor centro 3; 20/05/19).

Parte del profesorado ha afirmado que también los cuidados deberían estar enfocados hacia los propios docentes, en algunos de los centros algunas profesoras y profesores han confesado no sentirse cuidados por la Administración ni por sus equipos directivos, así como tampoco valorados por las familias y la sociedad, confesando que esto les provoca tristeza y frustración y que por ello el cuidado y los autocuidados en el profesorado tendrían que tenerse muy en cuenta en la escuela.

Me parece muy interesante, es algo que antes no nos habíamos planteado y es fundamental pensar en ello, porque tu estado de ánimo también condiciona como estás en tu trabajo, en tus relaciones personales, profesionales, etc. (Profesor centro 3; 10/06/19).

En cuanto a las madres y miembros de la AMPA que han participado (todas mujeres) de los centros 2 y 3 señalan que les parece muy necesario que los cuidados tengan presencia en el currículo escolar, además de en el hogar, así como el hecho de que las familias pudieran tener más presencia en la toma de decisiones en la escuela con el fin de poder demandar que se trabajaran temáticas más actuales y afines, conectadas con el desarrollo integral y la realidad social de sus hijas e hijos como las relaciones de cuidado, el acoso escolar, la educación afectivosexual, y otros temas sobre salud enfocada a la adolescencia.

2.3.8. Consideraciones éticas

En esta investigación analizo cuatro escenarios diferentes en los que he intentado interaccionar con una buena parte de la comunidad educativa de cada centro educativo (alumnado, docentes, personal de centro y familias). He tenido acceso a los distintos espacios de los centros y a la realización de entrevistas al alumnado de las clases participantes y también a alumnado de otras clases de los distintos centros educativos; al profesorado que impartía docencia con la clase participante y con otras/os informantes relevantes, tales como profesorado encargado del *Plan de Igualdad de Género* y del *Plan de Convivencia*, así como a docentes del equipo directivo. A su vez, he entrevistado a personal de centro (secretarías, administrativas y conserjes), para terminar he tenido muy en cuenta las voces de las familias del alumnado participante y de la AMPA (Asociación de madres y padres).

Se ha solicitado consentimiento en todos los centros educativos y a todas las familias del alumnado participante, explicando los objetivos de la investigación y el uso que se iba a hacer con la información producida. Se ha pedido permiso para realizar grabaciones de audio y para tomar notas, se ha respetado la decisión de las personas que quisieron realizar la entrevista sin grabación. A su vez, en las fotografías del alumnado no aparecen sus rostros, y tanto los nombres de todos y todas las participantes y de los propios centros educativos se mantienen en anónimo.

Se ha procedido a dar las devoluciones y feedback de los resultados obtenidos de la fase de trabajo de campo en los centros educativos participantes al alumnado, profesorado, equipos directivos y a las familias y AMPAS participantes.

2.3.9. Limitaciones de la investigación

Para terminar este capítulo es importante poner de relieve algunas limitaciones que he encontrado a lo largo de este proceso, porque las ha habido, y todas las fases de un proceso incluso las negativas y tediosas deben ser contempladas.

El acceso a los centros ha sido algo difícil, pero sobre todo ha llevado mucho tiempo en cada uno de los cuatro centros los procesos burocráticos que conllevan el acceso y la organización para pactar el tiempo en cada uno de ellos. Siempre se producía un desfase importante entre los tiempos que me había planteado para iniciar y en el que lo hacíamos realmente, además al llevar a cabo los cuatro centros seguidos (cuando finalizaba uno continuaba inmediatamente en el otro centro), el tiempo de retraso se iba acumulando en perjuicio del tiempo de final de curso en el mes de junio; debía de tener en cuenta, cómo y cuándo les venía bien a las clases participantes de los cuatro centros, en función de sus agendas, calendarios, excursiones y viajes, efemérides, exámenes, festivos, etc.

Para la realización del trabajo de campo de los cuatro centros estuve aproximadamente 1 mes y medio en cada centro, comenzamos todos los procesos de la fase de campo en octubre de 2018 para poder acabar a finales de junio de 2019 todo el proceso, ya que como he manifestado, el problema de los tiempos acordados y los desfases producían atrasos continuos que hacían que me atrasara de manera acumulativa en el resto de centros educativos.

Otro de los obstáculos importantes fue poder realizar las entrevistas a tiempo, ya que en la mayoría de los casos siempre surgían inconvenientes y retrasos en el momento de llevar a cabo la entrevista, los ritmos en los centros educativos son acelerados y no era raro que a la hora de las entrevistas surgieran imprevistos, incidentes, interrupciones y/o emergencias; también hubo un sector de docentes y de los equipos directivos en los que su colaboración fue muy difícil debido a continuos olvidos de la fecha y hora en las que habíamos quedado, realizar una entrevista en la fecha acordada ha sido casi una “misión imposible” y el “vuelva usted mañana” el leitmotiv de la fase de trabajo de campo, pero en general en la mayoría de centros las causas de los imprevistos fueron ajenas a las personas participantes.

Con las familias ocurrió igual, las dificultades para reunirnos se gestaron en torno a las fechas convenientes a las que todas las madres participantes pudieran asistir, por ello

es que solo dos de los cuatro centros participaron. En el caso del centro 1 las familias fueron convocadas pero no asistieron, y el caso del centro 4 no fue posible concretar una fecha por falta de participación de la AMPA.

Para finalizar expongo las limitaciones encontradas en mi estancia doctoral en Bologna (Italia) en el Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" (Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Italia) que comencé en el mes de enero de 2020 y debía durar hasta julio del mismo año, viéndose interrumpida al mes y medio de estar allí a consecuencia de la pandemia de la covid-19, que dificultó de manera abrupta la fase de investigación, además de precipitar la vuelta a España tres meses antes de lo previsto. Ello acarrió y limitó drásticamente el acceso a fuentes y recursos bibliográficos, así como conocer experiencias sobre cuidados, género y cultura de paz en el marco educativo en Italia. Fue necesario buscar los recursos de manera digital, y la mayor parte de ellos desde España con las dificultades y limitaciones que ello ha supuesto. A pesar de ello se posibilitó la estancia de manera online gracias al apoyo de ambas Universidades (Granada y Bologna) y de mi directora en cotutela Manuela Gallerani.

CAPÍTULO 3: EL DISCURSO DEL CUIDADO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ANDALUZAS

3.1. Análisis del discurso legislativo y político en educación: cuidados, género y cultura de paz

El propósito de este capítulo es analizar el discurso de las políticas andaluzas en materia de educación. Nos interesa conocer cuál ha sido el tratamiento, desarrollo y evolución que los conceptos cuidados, género y cultura de paz han tenido en la normativa educativa de Andalucía. Para ello se han revisado leyes, decretos, órdenes y otros documentos oficiales relativos a educación, paz e igualdad desde el año 2000 hasta el año 2018. También se han analizado proyectos, programas didácticos y guías educativas que se han ido desarrollando paralelamente por la Consejería de Educación en Andalucía a través de los distintos planes del *Plan de Igualdad de Género* y el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*.

Seguidamente presentamos la totalidad de la normativa analizada:

- ✚ *LEY 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.*
- ✚ *LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.*
- ✚ *LEY 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.*
- ✚ *DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.*
- ✚ *DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.*
- ✚ *DECRETO 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.*

- ✚ *DECRETO 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.*
- ✚ *ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.*
- ✚ *ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.*
- ✚ *ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.*
- ✚ *ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).*
- ✚ *ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.*
- ✚ *ORDEN de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.*
- ✚ *ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.*
- ✚ *ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.*
- ✚ *ACUERDO de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.*

✚ ACUERDO de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.

En ellos hemos revisado aspectos como el tratamiento que se hace sobre género, igualdad, mujeres, cultura de paz, convivencia y demás cuestiones relacionadas. Hemos querido conocer si se relacionan entre sí, cómo lo hacen, o qué frecuencia de aparición tienen, dado que consideramos que estas tres categorías están muy estrechamente relacionadas y son interdependientes y difíciles de separar. Este análisis documental es fundamental para entender, cotejar y comparar el significado de las tres categorías (cuidados, género y paz) en los documentos legislativos y posteriormente compararlo con la realidad de los centros educativos.

El estudio de estos documentos lo iniciamos con los documentos legislativos fechados a partir del año 2000 hasta 2018. Recordemos que en 1999 se promueve la *Resolución 53/243 Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la UNESCO* y del *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y de Noviolencia*, interesados en inculcar en el siglo XXI los valores y principios de la cultura de paz en el sistema educativo. Este marco teórico de referencia tuvo una incidencia importante en los discursos que sustentaron el *Plan de cultura de Paz* impulsado poco después por la Consejería de Educación y Ciencia, aunque en el mismo, como veremos, también se tuvieron en cuenta otros conceptos de paz.

Por otro lado conviene señalar brevemente el impacto e influencia que determinadas leyes estatales pudieron tener sobre la promulgación y desarrollo de las leyes educativas andaluzas. Hablamos de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que hacen referencia al tema del sexismo en la educación y a la apuesta por la resolución pacífica de los conflictos.

3.1.1. La cultura de paz y la convivencia

La promoción de la cultura de paz y de la convivencia fue publicitada y puesta en marcha en el marco educativo por primera vez a través de la propuesta del *Plan Andaluz*

*de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*²¹. La primera definición y justificación que encontramos en esta primera Orden de 2002²², acerca de la importancia de la cultura de paz en este Plan, se puede ver recogido lo siguiente: *La educación cumple un importante papel en el desarrollo de la Cultura de Paz y Noviolencia, caracterizada por la convivencia y por los principios de libertad, justicia social, democracia, tolerancia y solidaridad, que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus raíces y busca soluciones positivas y alternativas a los grandes desafíos del mundo moderno. A esta tarea no es ajeno nuestro Sistema Educativo que tiene, entre otras finalidades, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*^{23 24}.

El objetivo de esta Orden pionera sobre cultura de paz, fue dar publicidad al *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y la noviolencia*. El marco teórico de referencia desde la que surge esta idea, es la ya mencionada *Resolución 53/243 Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la UNESCO* y el *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y de Noviolencia*. A ello hay que sumar las investigaciones que sobre educación para la paz venían realizándose en el Instituto de Investigación de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Los objetivos planteados en este Plan son los siguientes:

- 1. Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos.*
- 2. Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y Noviolencia, dirigidos a la prevención de la violencia.*

²¹ Este Plan fue elaborado y desarrollado siendo consejera de Educación y Ciencia Cándida Martínez López y director General, Sebastián Sánchez Fernández. Su trayectoria investigadora y su pertenencia al Instituto de Estudios de las Mujeres y de Género y al Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada contribuyeron a que se elaborase e implementase dicho Plan.

²² ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.

²³ La cursiva será utilizada en todo el documento para hacer referencia a una cita textual extraída de los documentos legislativos y a los propios documentos normativos.

²⁴ Extraído de la página 19.337 de la ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. Para más información ver Esquema del análisis del marco legislativo en Anexos.

3. *Dotar a los centros docentes de recursos, favoreciendo la prevención de la violencia, que les permitan ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado y mejoren la seguridad de las personas que trabajan en ellos. Como de sus instalaciones.*
4. *Fomentar la participación de todos los sectores de la Comunidad Educativa en los centros, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas.*
5. *Promover la colaboración institucional facilitando la implicación de los centros, mediante la difusión de la Cultura de Paz y Noviolencia como base esencial del aprendizaje de los valores para una ciudadanía democrática.*
6. *Promover la reflexión, el análisis, el debate y la investigación sobre la Cultura de Paz y la Noviolencia.*

Esta misma línea de promocionar la convivencia pacífica a través de una cultura de paz, la siguen otros Decretos y Órdenes²⁵ que dieron continuidad y desarrollo al *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*.

A lo largo de toda la legislación educativa andaluza en los años comprendidos entre 2000 a 2018, se puede observar un claro compromiso con la difusión de los valores que emanan de la cultura de paz, así como un compromiso de continuidad en el tiempo, apreciado en la coherencia entre las medidas de actuación y la continuidad en leyes posteriores. En relación a la promoción de los valores que fomentan la cultura de paz y la convivencia pacífica, encontramos que cinco de diecisiete documentos normativos de los analizados están destinados al fomento de la convivencia pacífica.

Como señalábamos anteriormente, los aspectos relacionados con el fomento de la convivencia positiva son trabajados en casi todos los documentos legislativos desde 2000 a 2018. De manera transversal, la mencionan todos los documentos que trabajan

²⁵ DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).

ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

ORDEN de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

igualdad²⁶, los dos currículos de Educación Secundaria Obligatoria²⁷, se encuentra también buena presencia en la Ley de Educación de Andalucía²⁸ y en el Reglamento Orgánico de los centros de Secundaria²⁹.

El tratamiento que se da en la legislación sobre el desarrollo de medidas para trabajar la convivencia y avanzar hacia una cultura de paz, va desde la promoción de los valores que plantea la cultura de paz, el aprendizaje de métodos no violentos para la resolución pacífica de los conflictos, como la mediación y el desarrollo de habilidades sociales, interpersonales y afectivas. Así como la creación de un observatorio para la convivencia y de la *Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz»* para ayudar a todos los centros educativos a implementar cambios en las dinámicas escolares.

A raíz de la difusión del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz*, a través de los distintos documentos legislativos que contemplan este plan, se fue solicitando a la totalidad de escuelas y familias, la promoción y el compromiso con la incorporación y desarrollo de documentos, guías y prácticas que sirvan para incluir en el día a día los valores de la cultura de paz. De este modo, los documentos legislativos analizados, se han ido encaminando a lo largo de bastantes Decretos y Órdenes hacia un compromiso y una petición más activa de participación a toda la comunidad educativa y las familias, que se materializaron a través de protocolos de buenas prácticas, ítems para cumplir con los estándares propuestos, adscripción a la red de centros pertenecientes a la *Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”*, etc.

A través de los documentos que publicitan y desarrollan la cultura de paz en la escuela, se puede apreciar este compromiso en varias esferas, sobre todo en la importancia

²⁶ LEY 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. ACUERDO de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.

LEY 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.

ACUERDO de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.

²⁷ ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

²⁸ LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

²⁹ DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

de trabajar la paz desde la cotidianeidad y en todas las manifestaciones posibles en el día a día, y no como elemento especial y puntual destinado sobre todo a las efemérides.

En cuanto a la relación que mantienen los documentos que promocionan la cultura de paz, encontramos que uno de los ámbitos sobre los que se sustentan los valores de una cultura de paz según la Unesco, está destinada a impulsar y trabajar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, así como a la promoción, fomento y desarrollo de la igualdad de género. Se aprecia un claro compromiso con la importancia de erradicar conductas de desigualdad entre hombres y mujeres, el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de la formación del profesorado, de las madres y padres a través de material específico, cursos, campañas de sensibilización, que son mencionados a lo largo de casi todos los documentos para la promoción de la convivencia. También se recogen como ámbitos de actuación, el diseño de campañas y jornadas para la igualdad de género. El compromiso con la igualdad aparece de manera transversal en numerosos documentos específicos de la promoción de la convivencia. A su vez, se recogen los criterios de valoración para el reconocimiento como centro promotor de convivencia positiva, entre los que destaca la integración de la perspectiva de género. Pero cabe señalar que a pesar de la frecuente apariencia del compromiso con la igualdad de género, su desarrollo es escaso y poco descriptivo. En relación a esto llama la atención la ausencia de la contribución del papel de las mujeres al desarrollo y mantenimiento de la cultura de paz. Sobre el concepto cuidado, debemos señalar que no aparece trabajado específicamente en ninguna ocasión. Aunque a lo largo de todos los documentos sobre convivencia y cultura de paz, se intuye que toda la actuación educativa va orientada al cuidado del alumnado y docentes a través de buenas prácticas de convivencia pacífica, el vocablo cuidado no es recogido, aunque sí sinónimos como protección, apoyo, ayuda, etc.

3.1.2. Igualdad y mujeres

El primer documento de la normativa educativa andaluza analizada donde se hace referencia al género fue en el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*.

Aparece la siguiente justificación: *La igualdad es un derecho básico que rige el funcionamiento de las sociedades democráticas. En nuestro país, la Constitución Española recoge como derecho de los españoles y las españolas la igualdad efectiva, reconociendo que todos y todas somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer*

*discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o circunstancias personales o sociales. En el mismo sentido, la Comunidad Europea identifica la igualdad entre hombres y mujeres como uno de los principios fundamentales de la Unión Europea, y en consecuencia se dictan diversas directrices instando a los Gobiernos a implementar políticas tendentes al desarrollo de una igualdad real entre hombres y mujeres*³⁰.

En este Acuerdo de Consejo de Género pionero en la legislación educativa andaluza sobre igualdad entre hombres y mujeres en educación, se muestra un claro y activo compromiso con la igualdad de género a lo largo de numerosos documentos normativos específicos del área de igualdad ³¹, que a través de propuestas, cambios curriculares, revisión de compromisos de toda la comunidad educativa, formación del profesorado, así como con la propuesta pionera de la asignatura de libre configuración *Cambios sociales y nuevas relaciones de género* que pretende contribuir en la formación del alumnado en la autonomía personal, fomentar el cambio en las relaciones de género y contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria para hombres y mujeres entre otras cosas.

El *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* constituyó el marco global de intervención en el contexto escolar en relación al principio democrático de la igualdad entre los sexos. Con este Plan se pretendía diseñar y coordinar actuaciones que ayudaran al conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, entre hombres y mujeres, para establecer las condiciones escolares que permitan corregir las discriminaciones y estereotipos sexistas, así como la formación del alumnado y docentes en estas cuestiones.

Seguidamente exponemos aspectos interesantes que podemos destacar sobre la promoción de la igualdad de género que se recogen en numerosos documentos normativos³² planteando y demostrando un compromiso firme y activo para promover la

³⁰ Extraído de la Página 20 del ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

³¹ LEY 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. ACUERDO de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.

LEY 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.

ACUERDO de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.

³² LEY 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.

igualdad efectiva, desde cuestiones como la formación del profesorado y de las madres y padres hasta el alumnado, pasando por la revisión de materiales curriculares, así como la realización de campañas de sensibilización y prevención de la violencia de género.

Como anteriormente mencionamos, la importancia en Andalucía de la asignatura de libre configuración *Cambios sociales y nuevas relaciones de género* fue capital. Los dos documentos que abordan algunos aspectos sobre el desarrollo de esta materia son la *ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía* y el *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, ambos documentos corresponden a los dos currículos de Educación Secundaria Obligatoria. Aparece un claro compromiso con la igualdad de género a lo largo de ambos currículos, que sobre todo se plasma a través de la asignatura mencionada: la importancia de la igualdad y de la esfera privada y del aprendizaje y cultivo de la misma y del entorno del alumnado; igualdad y cuidados en ambas esferas, uso de lenguaje no sexista, denuncia de la situación de exclusión social de las mujeres y de la feminización de la pobreza, pero también visibilización del papel de las mujeres. Además en estos documentos se plantea evaluar en el alumnado la adquisición de habilidades en ambas esferas de la vida (privada y pública), así como plasmarlo en la realidad inmediata del alumnado.

También se puede apreciar una gran evolución desde el primer currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la *ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*, al último concretado en el *DECRETO 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, ya que la perspectiva de género aparece trabajada transversalmente en todo el Decreto, tanto en el uso del lenguaje inclusivo, como en el tratamiento que se hace de los contenidos, donde se puede apreciar gran desarrollo e

DECRETO 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

interés especialmente en la asignatura *Cambios sociales y de género* y en *Educación para la ciudadanía*.

Del mismo modo, la *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía*, y los dos currículos de Secundaria Obligatoria que hemos visto anteriormente, así como en los dos planes estratégicos de igualdad (*I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013* y *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*) plantean la necesidad de tratar problemáticas en la escuela como la infrarrepresentación laboral, la feminización de la pobreza, la dureza de los trabajos de los cuidados y la doble jornada, el techo de cristal, la invisibilidad de las mujeres en el deporte, la doble marginación de mujeres y discapacidad, etc.

A su vez, se propone promover una presencia variada de las mujeres en toda su diversidad (edad, clase social, raza, discapacidad, etc.), en el material curricular y libros de texto, a través de su contribución en las distintas facetas de la historia, ciencia, política, cultura y desarrollo de la sociedad e incluir el estudio del feminismo como pensamiento político y movimiento social, así como la revisión del currículo, del lenguaje coeducativo y las imágenes. Medidas como la formación del profesorado y de las madres y padres hasta el alumnado, pasando por la corresponsabilidad y el aprendizaje de tareas de cuidado, la visibilización del papel histórico de las mujeres y la denuncia de la violencia, etc.

Acerca del discurso teórico sobre las mujeres se observa a lo largo de todos los documentos específicos³³sobre igualdad, que se recoge la categoría mujeres como elemento complejo y diverso a la hora de ser analizado, de hecho se recogen las problemáticas atravesadas por la interseccionalidad, desde las que entendemos que también son elementos susceptibles de mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión social,

³³ LEY 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.

ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

ACUERDO de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.

ACUERDO de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.

aquellas mujeres de ámbitos rurales, migrantes, con diversidad funcional, pertenecientes a otra religión diferente a la católica, etc. Se presenta esta complejidad de la categoría mujeres y de los elementos que inciden en la exclusión, vulnerabilidad y violencia contra las mismas, pero siempre de la mano de la visibilidad de la agencia y empoderamiento de las mujeres, destacando el papel socio-histórico del trabajo y los saberes de las mujeres. Se insta a los centros educativos a entender las diferencias como algo normal y positivo, no discriminatorio, y que el profesorado las transmita a través de la denuncia de las desigualdades y violencia que sufren las mujeres, pero también revalorizando el papel y la contribución de las mismas en el tejido histórico, social y cultural.

Para terminar, queremos señalar que al igual que los documentos para la promoción de la convivencia pacífica mencionaban (vistos en el apartado 3.1.1. La cultura de paz y la convivencia) como elemento relevante la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los documentos que hemos analizado en este apartado sobre igualdad efectiva entre hombres y mujeres, también señalan la importancia de cultivar y practicar en la escuela los valores de la cultura de paz.

3.1.3. El cuidado

La temática del cuidado aparece en toda la normativa destinada a trabajar la igualdad de género³⁴ que hemos presentado anteriormente, y en otros documentos normativos analizados³⁵, aunque con mucha menos frecuencia de lo que aparecen el fomento de la igualdad de género o la promoción de la convivencia pacífica. La presencia de los cuidados en la normativa educativa en Andalucía cobra importancia en casi todos los documentos destinados a la igualdad entre hombres y mujeres, y también tendrá un

³⁴ LEY 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.

ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

ACUERDO de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.

ACUERDO de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.

³⁵ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

destacado papel en los dos currículos de Educación Secundaria Obligatoria de los años 2007 y 2016³⁶.

El verbo cuidar aparece mencionado tanto como proceso, trabajo y ética que debe de ser aprendida por todas y todos, con especial mención a los varones. Muy destacable es el hecho de que aparezca a lo largo de bastantes documentos³⁷ la intención de plantear cambios en el diseño curricular para que se incluyan contenidos y actividades dirigidos al aprendizaje de responsabilidades familiares y cuidados de las personas por parte de los niños y las niñas; así como evaluar en el alumnado la adquisición de habilidades en ambas esferas de la vida (privada y pública), con el fin de que este aprendizaje acabe plasmándose en la realidad inmediata del alumnado.

La primera vez que aparece el cuidado es en el *I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres: La actividad pública remunerada, tanto de hombres como de mujeres, no se ha visto acompañada de una mayor presencia de los hombres en los ámbitos de la vida privada y en el espacio doméstico, es decir, no se ha acompañado del necesario reparto de las responsabilidades familiares y domésticas y del cuidado de las personas, dando lugar a la doble y triple jornada de las mujeres*³⁸.

Los documentos normativos que hemos visto en el apartado anterior destinados a la promoción de la igualdad de género promueven el reparto del cuidado y de la corresponsabilidad³⁹ de manera significativa, así como el cultivo de los valores de la atención y afectividad a los demás.

³⁶ Véase Anexos.

³⁷ ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

LEY 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

³⁸ Extraído de la página 21 del ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

³⁹ ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

LEY 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.

ACUERDO de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.

Por ejemplo en el *ACUERDO de 2 de noviembre de 2005*, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* y en la *ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*, los cuidados aparecen en numerosas ocasiones a lo largo de este Acuerdo, de manera comprometida y refiriéndose al cuidado como un valor, no solo como una acción instrumental. También hace alusión al cuidado de uno mismo y a los saberes que las mujeres han desarrollado a lo largo de la historia. Es interesante señalar que se plantea un cambio en el diseño curricular para que se incluyan contenidos y actividades dirigidas a visibilizar la contribución de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad. Además de incluirse la importancia del aprendizaje de responsabilidades familiares y cuidados de las personas. En la página 24 de la *ORDEN de 10 de agosto de 2007* se ponen de manifiesto las siguientes cuestiones:

Contrariamente, los chicos jóvenes no están incorporando el cuidado de sí mismos y las cuestiones domésticas como una responsabilidad individual, hecho que puede conducir, como está pasando actualmente, a una carga de trabajo para las mujeres; El trabajo fuera de casa, las tareas domésticas, y otras actividades para el cuidado de la familia. De algunas investigaciones y encuestas se concluye que todavía la mayoría de chicos asocian las tareas del hogar como un trabajo muchas veces aburrido, inferior y típico de las mujeres. En la formación de los jóvenes, de uno y otro sexo, debemos valorar la autonomía personal para afrontar las responsabilidades familiares y el cuidado de las personas.

Como señalábamos anteriormente, los cuidados en estos documentos tienen mayor presencia referidos a tareas y actividades físicas e instrumentales, es decir conciliación y corresponsabilidad y las repercusiones que para las mujeres tiene la sobrecarga de cuidados en la esfera doméstica. En el *I Plan de Igualdad* se denuncian las respuestas medicalizadoras que se ofrecen a las personas que sufren el síndrome de las

ACUERDO de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

cuidadoras. Y se reivindica que el área de los cuidados sea compartida con los varones, ejerciendo la corresponsabilidad. Se exponen también los costes que supone el cuidado, en tiempo, a nivel físico, psíquico y emocional, tarea que recae en la inmensa mayoría de los casos en las mujeres.

En numerosos documentos⁴⁰ para el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres se pone de manifiesto el interés de que el alumnado adquiriera la formación adecuada para fomentar su autonomía personal, así como los conocimientos y habilidades para compartir responsabilidades domésticas, familiares y de cuidado, y contribuir a eliminar comportamientos y actitudes sexistas, especialmente en la *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía*, se puede apreciar el compromiso con la conciliación y el aprendizaje del cuidado como tarea física e instrumental, centrándose en la corresponsabilidad y conciliación. En la página 11 se puede ver lo siguiente:

Asimismo, formulará acciones de conciliación de la vida laboral y familiar para favorecer la promoción profesional y curricular de todo el personal docente. b) Garantizar que el alumnado adquiriera la formación adecuada para fomentar su autonomía personal y los conocimientos y habilidades para compartir responsabilidades domésticas, familiares y de cuidado, y contribuir a eliminar comportamientos y actitudes sexistas.

Muy interesante es que se proponga evaluar en el alumnado la importancia del trabajo y de las relaciones que se dan en la esfera privada y pública, y que entiendan que la división del trabajo sexual en ambas esferas ha dado lugar históricamente a las desigualdades e injusticias entre hombres y mujeres.

Por otro lado, en el *Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno*, por el que se aprueba el *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*, el verbo cuidar aparece relacionado con la importancia del cuidado de los demás y también haciendo mención tanto como proceso, trabajo y ética que debe de ser aprendida por todos y todas. Se encuentra el cuidado vinculado a tarea o proceso, es decir ligado a la conciliación, al reparto de tareas y a la desgnerización de los cuidados para que sean

⁴⁰ Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.

Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

más igualitarios. Quizás esta perspectiva de los cuidados sea la más usual y la que más veces aparezca en los documentos analizados, referida a la corresponsabilidad y conciliación de las tareas domésticas y del cuidado de hijos/as o personas mayores, centrándose más en los cuidados instrumentales y físicos. En la página 16 de dicho Acuerdo recoge los siguientes aspectos:

La paridad real exige, por una parte, la participación equilibrada de las mujeres y de los hombres en la toma de decisión pública y política y, por otra, en el ámbito familiar y en el privado, la corresponsabilidad de los hombres y de las mujeres en las tareas de crianza y cuidado, de acuerdo con un reparto y disfrute equitativos.

Página 25:

Impacto en la comunidad educativa de las actuaciones formativas realizadas, reflejado en una reducción de las actitudes discriminatorias por razones de género, una concienciación y reflexión de alumnado y familias sobre el reparto igualitario del trabajo en el hogar y del cuidado de las personas, así como un mayor interés por la coeducación y su generalización en todas las vertientes del ámbito educativo.

En el currículo de Secundaria Obligatoria, es decir, la *ORDEN de 14 de julio de 2016*, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, concretamente en la página 341 se expone:

8. Valorar positivamente la importancia de una Ética del Cuidado a través de la incorporación de prácticas positivas para la resolución de conflictos, la construcción de modelos de convivencia basados en el aprecio por la diversidad humana, la pluralidad de sentimientos, creencias e ideas y el respeto a la igualdad de género, con el fin de promover una cultura de la paz.

Encontramos interesante que en la asignatura Educación cívica⁴¹ se proponga la adquisición de las competencias necesarias para responsabilizarse del cuidado, y la mejora de su calidad de vida como futuros ciudadanos y ciudadanas, fomentando el ocio

⁴¹ ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

activo y los hábitos de vida saludable. A través de la mejora de medidas, dirigidas a las personas cuidadoras, que impulsen la corresponsabilidad y promuevan el autocuidado en los varones y la participación de estos en las responsabilidades del cuidado familiar y que contemplen, asimismo, el conflicto entre los derechos de las personas cuidadoras y las personas en situación de dependencia.

Es interesante destacar que los documentos mencionados que abordan la importancia del cuidado desarrollan en los diferentes apartados la idea de impulsar al máximo las potencialidades individuales de hombres, mujeres, niños y niñas a través del aprendizaje de los cuidados y la responsabilidad.

Se aprecia una evolución del concepto cuidado en los documentos normativos desde principios de la primera década del 2000 a los años posteriores, de manera que en los primeros documentos⁴² analizados donde aparecen los cuidados, encontrábamos la denuncia y la reivindicación de la falta de corresponsabilidad y de implicación de los varones en las tareas de cuidados, pero con el transcurso de los años en los distintos documentos estudiados se puede apreciar un cambio cualitativo que se materializa en el hecho de que se va dotando de mayor importancia a la temática de los cuidados, no solo como tarea o proceso sino también como valor y ética a adquirir para la mejora de las relaciones afectivas.

De hecho, por primera vez aparece el concepto ética del cuidado en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria del 14 de julio de 2016, y aunque en varios de los documentos analizados aparece el cuidado visibilizado no solo como proceso o trabajo sino también como valor o ética, no se había recogido antes la noción de ética del cuidado.

⁴² ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.

ACUERDO de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.

Lo cual significa un avance cualitativo porque revaloriza los valores y actividades que las mujeres históricamente han realizado, y que han sido desdeñadas e infravaloradas en todas las áreas académicas.

3.1.4. Conclusiones y discusión de los resultados

Tras el análisis del discurso de los conceptos cuidados, género y cultura de paz en la legislación educativa andaluza entre los años 2000 y 2018, podemos señalar que los tres aparecen en el discurso legislativo, aunque con diferente tratamiento y extensión. Como comentábamos al iniciar el capítulo, nos interesaba conocer si guardan relación o no las tres categorías de análisis, y de ser así queremos conocer y analizar cómo se relacionan entre sí.

Se puede afirmar que los planes para la promoción de la cultura de paz y los de igualdad de género trabajan sus temáticas específicas de manera comprometida, con gran extensión y propuestas realistas y prácticas para su implementación, teniendo también presencia (en mayor o menor medida) en otros de los documentos normativos analizados.

Igualmente se observa que es escasa la interrelación de los conceptos específicos *del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia* con el *Plan de Igualdad de Género* y viceversa. Por ejemplo, a pesar de que en casi todos los documentos que abogan e impulsan la cultura de paz, mencionan y señalan como una esfera muy importante la del abordaje de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, y aunque aparece muy frecuentemente mencionado, esto es tratado de una manera justificativa, muy breve y casi nada desarrollado, de un modo tangencial, pero no imbricada y conectada plenamente la temática de igualdad con los documentos de convivencia y cultura de paz.

Por otro lado, entendemos que quizás fruto de esa desconexión con el *Plan de Igualdad de Género*, categorías de análisis y elementos susceptibles a ser relacionados y que parten muy activamente del desarrollo y mantenimiento de la cultura de paz, como son los cuidados y el papel de las mujeres a nivel sociohistórico, no tienen presencia dentro de los contenidos para la promoción de la cultura de paz. A pesar del importante y activo papel que han tenido y tienen las mujeres en el desarrollo del activismo no violento

y los movimientos pacíficos, no es recogido por la normativa analizada destinada a la convivencia.

Tampoco tiene presencia la importancia del cultivo de los valores del cuidado y autocuidado para la construcción de relaciones pacíficas en la escuela y/o prevención de situaciones de agresión, acoso y violencia escolar. El cuidado solo es trabajado por los documentos que trabajan la igualdad de género. Ante esta clara asimetría nos preguntamos ¿Siguen siendo las temáticas de los cuidados una tarea concerniente solo a las políticas y discursos de igualdad de género?

En varios documentos normativos⁴³ se percibe un tratamiento más vinculado a aspectos negativos sobre las temáticas de género, observamos que la igualdad de género se trabaja desde un enfoque violentológico, centrándose solamente en la violencia y las desigualdades que sufren las mujeres, pasando por alto otros aspectos como la agencia o empoderamiento que las mismas han desarrollado a lo largo de la historia y en la actualidad.

En otros documentos por ejemplo los destinados a la promoción de la cultura de paz⁴⁴ hemos podido detectar la ausencia del concepto cuidado, se han encontrado sinónimos pero no el vocablo cuidado *per se*. En todos los documentos normativos analizados que no sean sobre igualdad de género, aparecen sinónimos tales como: apoyo, ayuda, protección, seguridad, intervención, atención a la diversidad, etc., aunque consideramos como forma de cuidado los conceptos anteriormente señalados, pero

⁴³ ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

DECRETO 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

⁴⁴ ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.

DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).

ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

ORDEN de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

creemos importante que se incluya explícitamente la palabra cuidado porque entendemos que se refiere a un proceso, trabajo y ética sumamente consciente, activa y comprometida, y que su falta de presencia en determinadas leyes se podría deber a que se trata de una actividad relacionada con la esfera privada, trabajada históricamente por las mujeres. Sin olvidar que el mundo de los afectos y de las emociones, desde algunas esferas y disciplinas sigue estando relegado al ostracismo y siendo poco valorado, cuando en realidad se trata de una labor de gran dureza física y emocional, que debe ser compartida y asumida por los varones, revalorizada, prestigiada y enseñada en todas las áreas científicas.

3.2. Análisis del cuidado en los materiales y recursos educativos del Plan de Igualdad de Género y del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia en Andalucía

De la mano de la legislación educativa andaluza, desde el año 2000 a la actualidad han venido surgiendo materiales y recursos didácticos específicos del *Plan de Igualdad de Género* y del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia* editados por la Consejería de Educación. En este apartado nos interesa conocer y analizar si aparece o no el cuidado en los materiales educativos generados en ambos planes, y de ser así cuál es la percepción y el tratamiento que se hace del mismo. A continuación presentamos aquellos materiales en las que aparece el cuidado trabajado de alguna u otra manera.

3.2.1. Materiales del Plan de Igualdad de Género⁴⁵

Por su interés nos referimos a textos editados entre 2003 y 2016. Los comentamos por orden cronológico, y, como se verá tienen naturaleza distinta, desde el texto del I Plan, de carácter casi normativo a guías docentes, recomendaciones u otros materiales.

✚ I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (s.f.)⁴⁶: en este cuaderno sobre el I Plan de

⁴⁵ Los enlaces a todas las guías pueden consultarse en Webgrafía.

⁴⁶ Sin fecha de publicación.

Igualdad entre hombres y mujeres en educación aparecen bastantes referencias a la importancia de trabajar el autocuidado y los cuidados a las demás personas, con el fin de promover cambios en las relaciones de género, se propone incluir saberes prácticos relacionados con la esfera de los cuidados a través de la asignatura optativa *Cambios sociales y nuevas relaciones de género*. Es interesante señalar que en esta guía se destaca en varias ocasiones la importancia de la autonomía personal a través del aprendizaje de los cuidados, especialmente en el caso de los chicos.

- ✚ Cambios Sociales y Género (s.f.): guía destinada a materializar los apartados más relevantes que deberían cursarse en la materia optativa *Cambios sociales y de género*. Las temáticas más relevantes que aparecen en relación al concepto cuidado son las relativas a cómo se han ido gestando las desigualdades de género a partir de la división sexual del trabajo y como las tareas de cuidados han sido destinadas a las mujeres. Además aparece un apartado sobre cómo se da el ocio y tiempo libre en función del género, para visibilizar las diferencias en la gestión del tiempo en función de las diferencias de género y su relación con las responsabilidades de cuidados y otro apartado destinado a la importancia de una verdadera paridad y corresponsabilidad de los varones.
- ✚ Contar cuentos cuenta en femenino y en masculino (s.f.): este cuaderno invita al alumnado a repensar y reflexionar sobre la transmisión de valores en los cuentos, valorándose la atención a los cuidados y de las relaciones entre las mujeres que se dan en la tradición de los cuentos. Es de gran interés porque plantea al alumnado reflexionar sobre el papel secundario que han tenido las mujeres a nivel histórico en la tradición literaria, debido a la realización de actividades vinculadas al mundo emocional y privado, todo lo contrario que el valor que se ha dado a las actividades de los varones en su paso por la historia siendo estos los absolutos protagonistas de virtudes y hazañas heroicas en cuentos y relatos históricos. A lo largo de este material didáctico se formulan preguntas para reflexionar sobre determinados roles de género entre los que aparece la práctica del cuidado.
- ✚ Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación (s.f): en esta guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre

hombres y mujeres hemos encontrado un apartado destinado a la historia de la coeducación, en la que se destaca que el aprendizaje de las tareas cotidianas y de los cuidados a los demás aún no ha sido incorporado a las dinámicas de los varones. También es planteada la ausencia e invisibilización en la escuela mixta de las temáticas relacionadas con el cuidado y las responsabilidades domésticas.

- ✚ Guía de buen trato y prevención de la violencia de género. Protocolo de actuación en el ámbito educativo (s.f.): este material para la prevención de la violencia de género destaca como causas de la violencia de género el reparto desigual del cuidado; también aparecen expuestos algunos micromachismos relacionados con el trabajo en las tareas domésticas y el cuidado, y a su vez expone como factores de riesgo aquellos elementos relacionados con la división sexual del trabajo.
- ✚ Guía para andar por casa (s.f.): en este material denominado de “andar por casa” aparece un apartado destinado a que las niñas y chicos reflexionen acerca de la corresponsabilidad y las niñas exijan que exista una verdadera corresponsabilidad de los cuidados. Se destaca la importancia de aprender a cuidar para el adecuado desarrollo de la sensibilidad. Es de gran interés que aparezca enfocada la tarea de cuidar desde una perspectiva crítica, y en este manual se invita a las niñas a que no asuman pasivamente el papel de cuidadoras de las demás personas de la familia. La importancia del respeto al cuerpo también aparecerá en este manual.
- ✚ Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Primaria (s.f.): una de las tres guías para la prevención de la violencia de género está destinada al alumnado de Educación Primaria, y aunque ofrece poca extensión a la temática de los cuidados, sí encontramos un apartado enfocado a la importancia del autocuidado como actividad imprescindible para el bienestar físico, como forma de darnos cariño y para conocer aquello que nos hace sentir bien y no nos perjudica.
- ✚ Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Secundaria Obligatoria (s.f.): el presente material para la prevención de la violencia de género dedicado a Educación Secundaria Obligatoria incorpora brevemente las alusiones a las temáticas del cuidado; en ella

hay un apartado destinado a cómo las mujeres han sido socializadas en la responsabilidad de cuidar. También en este libro se plantea reflexionar sobre el reparto igualitario de las tareas domésticas y de cuidados como elemento para la prevención de la violencia.

- ✚ Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación de Personas Adultas (s.f.): cuaderno para la prevención de la violencia de género para personas adultas, en la que encontramos que aparece poco la temática de los cuidados, pero sí se da especial importancia al autocuidado, además se reflexiona sobre las distintas formas de explotación que el patriarcado ha encontrado para aprovecharse y explotar las tareas de cuidados de las mujeres.
- ✚ La Guía Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana (2003): es la única destinada por completo al desarrollo de la autonomía personal y los cuidados. Se trata de un recurso didáctico que narra la experiencia llevada a cabo en una escuela de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, en la que se desarrolló un programa de autonomía personal y el cuidado durante todo un curso escolar. Este material gira en torno al aprendizaje de saberes domésticos que históricamente y en la actualidad las mujeres han desarrollado. Se pretende revalorizar y visibilizar la importante labor que se ha llevado a cabo desde la esfera privada y que ha permitido la evolución y el bienestar integral de las personas. En este material se ofrecen diferentes aprendizajes al alumnado de carácter tanto teórico como práctico, tales como corresponsabilidad en las labores del cuidado familiar, aprendizaje del autocuidado, etc., a través de dinámicas destinadas a comprender cómo funciona la química de la cocina, la tecnología de los tejidos, así como el hecho de que las mujeres han contado y cuentan con conocimientos teórico-prácticos a nivel científico aplicados al ámbito doméstico; también se muestran recetas para que el alumnado practique y comprenda la química desde otra perspectiva.
- ✚ Un mundo por compartir (2003): es un material sobre Educación para el desarrollo desde una perspectiva de género, es una guía enfocada al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, que, aunque recoge con poca frecuencia la temática de los

cuidados, sí tienen presencia cuestiones tales como los derechos sexuales y la planificación y corresponsabilidad familiar.

- ✚ El misterio del chocolate en la nevera (2007): es una propuesta didáctica destinada al alumnado de Educación Primaria y trata de poner en valor el aprendizaje de los cuidados como actividad que posibilita el bienestar de todos. Encontramos muy interesante que se recojan planteamientos metodológicos para incorporar la corresponsabilidad en todas las etapas educativas, para que niños y niñas en función de su edad vayan adquiriendo responsabilidades en relación a los cuidados cotidianos de la casa, así como mostrar interés por las necesidades y atención de las personas que están a su alrededor. En este recurso se presenta un cuento en el que se ensalzan las virtudes y los saberes de la cotidianidad revalorizando y reflexionando acerca del importantísimo papel que el trabajo de los cuidados ha tenido y tiene.
- ✚ La Guía didáctica para el uso educativo de cortometrajes (2010): es un material didáctico para el uso educativo de cortometrajes donde aparecen muy pocas alusiones al cuidado, pero existe un glosario en el que se explica la socialización de género, y en ella se señala cómo el área de los cuidados ha sido destinada a las mujeres, y los ámbitos sociales y del trabajo productivo a los varones.
- ✚ Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto (2013): en este libro aparecen recomendaciones sobre cómo incluir la perspectiva de género en los materiales de texto. Concretamente nos hemos centrado en cómo recoge los cuidados y las tareas reproductivas. Se puede apreciar que el cuidado aparece con bastante frecuencia en este manual en su apuesta por trabajar la coeducación a través de la inclusión de saberes femeninos en el currículo. Este material plantea recomendaciones del tipo: cómo incorporar la perspectiva de género en las diferentes asignaturas; ejercicios con un personaje contraestereotipado para reflexionar sobre los cuidados; sugerencias para evitar la representación estereotipada de mujeres realizando únicamente tareas de cuidados; representación de figuras de varones realizando actividades de atención y cuidados.

- ✚ Colección Plan de Igualdad. Nº 4. ¿Conoces a...? (2013): en este material y el siguiente se recogen breves biografías, a modo de cuento, que hemos querido destacar porque a pesar de que no aparece trabajado el cuidado explícitamente sí se tratan de unos materiales para familiarizar al alumnado en la igualdad de género y el importante papel de las mujeres como agentes sociohistóricos. Guías que se trataron de una práctica de cuidado en la escuela, ya que el alumnado recibía mensualmente de manera individualizada; y que pretendía también facilitar a los y las docentes algunos recursos para ayudar a niños y niñas a comprender y reflexionar sobre la contribución de las mujeres al desarrollo social, científico y artístico. Este cuaderno contiene nueve biografías de mujeres singulares dirigidas al alumnado de primaria con el fin de aproximarles a otras realidades de las mujeres poco conocidas o difundidas y que muestran como, más allá del importante papel desempeñado como reproductoras y conservadoras de la vida, las mujeres han desarrollado su talento creativo en todos los ámbitos, contribuyendo de modo destacado al desarrollo político, científico, artístico, etc.
- ✚ Colección Plan de Igualdad. Nº 6. ¿Conoces a...? (2016): segundo cuaderno dedicado a hacer visible el papel de las mujeres en la historia, siguiendo la misma estructura de la Guía didáctica anterior (Biografía, propuesta de actividades, bibliografía y enlaces web) se ha seleccionado una muestra de protagonistas variadas tanto por el tiempo y lugar en que vivieron como por sus aportaciones como Helvia, matrona romana y Frida Kahlo entre ellas.

3.2.2. Materiales del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia

- ✚ Enciclopedia de Paz y los Conflictos (2004): encontramos que recoge el concepto de ética del cuidado y también cuenta con algunos sinónimos de cuidados como los desarrollados en nuestro apartado 2.3.6. Indicadores de cuidado tales como amor, auxilio, empatía, mediación, compasión, solidaridad, autoprotección, empoderamiento.
- ✚ Manual de Paz y Conflictos (2004): en el capítulo “Una Paz Femenina” de María Elena Díez y María Dolores Mirón analizan y destacan el importante papel

cuidador de las mujeres a nivel sociohistórico lo cual ha posibilitado que se conviertan en agentes de paz. *En efecto, su papel esencial como reproductoras ha hecho que se resalten como cualidades ideales de las mujeres (independientemente de que se desarrollen en mayor o menor medida a nivel individual) la paciencia, el cuidado, la compasión, la empatía hacia los más débiles, etc., valores todos ellos relacionados con la práctica pacífica de resolución de conflictos. Esta cualidad las ha llevado a suavizar las relaciones familiares y a mediar en los conflictos entre los hijos, entre el padre y los hijos* (Diéz Jorge y Mirón Pérez, p.80. 2004)

- ✚ Ciberbullying prevenir y actuar (2014): este material educativo para la prevención y actuación contra el ciberbullying cuaderno que recoge algún aspecto sobre los cuidados, lo hace de manera breve y poco desarrollado. Se menciona al igual que el material anterior la importancia de integrar una perspectiva de la ética del cuidado para compensar desigualdades; a su vez aparece de manera sucinta como uno de los objetivos del plan de actuación contra el ciberbullying, la protección, acogida, apoyo y cuidado del alumnado como función del equipo directivo, aunque debemos señalar que el cuidado solo es mencionado, pero no desarrollado.

3.2.3. Conclusiones y discusión de los resultados

Tras analizar el material generado a partir de ambos planes observamos que los cuidados son recogidos en algunos materiales con mayor frecuencia y extensión, en otros se recogen de un modo breve y de manera puntual, pero en general podemos señalar que los materiales que aparecen en el *Plan de Igualdad de Género* valoran, visibilizan y trabajan en gran medida y con gran extensión las cuestiones relacionadas con los cuidados, tanto si nos referimos a los cuidados instrumentales entendiendo el cuidado como un proceso o trabajo, como si nos referimos al cuidado como ética.

En todo el estudio de los materiales generados en torno al *Plan de Igualdad de Género* se detecta que la temática de los cuidados es recogida de muy diversas formas. Por un lado, los cuidados son propuestos para ser incluidos como saberes prácticos relacionados con la esfera privada y doméstica, a través de la asignatura optativa *Cambios sociales y nuevas relaciones de género*. Por otro lado, resulta de gran interés la existencia de un único cuaderno destinado por completo al desarrollo de la autonomía personal y los

cuidados, nos referimos a la ya mencionada guía “Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana”. Interesante también, la existencia de un material que plantea el tratamiento del papel que juegan los cuidados para mujeres y hombres en los cuentos clásicos.

En el análisis del material expuesto se detecta la importancia de la corresponsabilidad, siendo recalcado en numerosas guías el peligro del desigual reparto del cuidado, así como una de las posibles causas de la violencia de género. A su vez, a lo largo de todo el material analizado, se destaca la importancia de aprender a cuidar para el adecuado desarrollo de la sensibilidad. Resulta de gran interés que la tarea de cuidar sea tratada desde una perspectiva crítica en estos cuadernos, desde los que se invita a niños y niñas a que reflexionen y exijan que exista una verdadera corresponsabilidad de los cuidados.

Aparece con bastante frecuencia en estos cuadernos didácticos del *Plan de Igualdad de Género* números apartados destinados a la importancia del autocuidado desde pequeños, haciendo hincapié en el aprendizaje de los mismos por parte de los varones.

En relación al análisis de los materiales desarrollador por el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*, hemos encontrado tres obras que mencionan los cuidados y sinónimos, pero sin duda el tratamiento que se hace del cuidado en estos materiales es menor y más puntual que el que podemos apreciar en las guías desarrolladas desde el *Plan de Igualdad de Género*. En los materiales que hemos analizado circunscritos al *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*, las temáticas que aparecen en mayor medida hacen referencia a aspectos tales como: cultura de paz, convivencia, mediación, relaciones intrapersonales e interpersonales, habilidades sociales, bienestar de la comunidad educativa, apoyo del alumnado en situación de vulnerabilidad, etc., aspectos muy relacionados y conectados con los cuidados tanto a nivel instrumental como ético pero los cuidados *per se* aparecen con mucha menor presencia que en las guías del *Plan de Igualdad de Género*.

Encontramos una clara infrarrepresentación de los cuidados en los materiales del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia* en contraposición de la visibilización y revalorización que los materiales del *Plan de Igualdad de Género* le dan a las temáticas de los cuidados. Esta clara infrarrepresentación ¿A qué podría

deberse? Cabe preguntarse si ¿Siguen siendo las temáticas relacionadas con el cuidado de los demás cuestiones a tratar solo desde el área de igualdad de género? Esta pregunta podríamos tratar de responderla entendiendo que los cuidados se ha tratado de un debate que ha sido abordado con mayor intensidad por parte de los Estudios de las Mujeres debido a su implicación histórica con los mismos y la necesaria reflexión que desde el feminismo se ha hecho de ellos. Mientras tanto, desde la Investigación para la Paz estos debates han sido más secundarios o inexistentes dados los enfoques tradicionales del concepto de paz y las orientaciones de investigación hacia otros campos.

Además, queremos destacar que los materiales que aparecen sobre el cuidado en cada uno de los materiales revisados del área de igualdad, guardan cierta relación con lo aparecido en los documentos legislativos también del *Plan de Igualdad de Género*. La diferencia principal estriba en que el tratamiento en estos materiales es de carácter más didáctico, práctico e inteligible para el alumnado, docentes y familias, así como que la amplitud que se destina al cuidado en estos cuadernos también es considerablemente mayor que en los documentos normativos. Estas guías se acercan más y mejor al entendimiento y materialización del cuidado, aunque también sería interesante que se destinara un apartado a la temática del cuidado desde un enfoque más encarnado, es decir más conectado con las sensaciones emocionales, corporales y experiencias físicas que provoca el cuidar y sentirse cuidado, así como el desarrollo de estas cuestiones con carácter más práctico y tangible de cara al aprendizaje de los mismos por toda la comunidad educativa.

Para concluir, entendemos que estos materiales didácticos son de gran importancia y que deben de complementarse con documentos normativos educativos, para ofrecer una información más práctica a los centros educativos. A partir de este análisis nos interesa conocer si los centros educativos están incorporando o no la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres y de convivencia pacífica, así como el aprendizaje del autocuidado y del cuidado de los demás, cómo lo están haciendo y si se guían u orientan por la normativa en materia de educación, por las guías didácticas que hemos analizado, etc., a lo largo de este capítulo, y/o por nuevos documentos que estén emergiendo.

SEGUNDA PARTE: ESCENARIOS Y NARRATIVAS DE LOS CUIDADOS EN LA ESCUELA

En esta segunda parte de nuestra investigación titulada escenarios y narrativas de los cuidados en la escuela, explicamos los distintos hallazgos sobre el cuidado en los cuatro centros educativos a través de las ocho categorías de análisis que hemos planteado: características de los centros; presupuestos teóricos de los cuidados; prácticas del cuidado en la escuela; género y cuidados en la escuela; cultura de paz; interseccionalidad, currículo educativo y obstáculos para los cuidados en la escuela.

CAPÍTULO 4: CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS Y SU REPERCUSIÓN EN EL CUIDADO

En este capítulo exponemos las características de los cuatro centros participantes como la ubicación y el carácter del centro; así como los diferentes elementos arquitectónicos y las repercusiones y conexión que estos elementos pueden tener con los cuidados. Además, damos a conocer las opiniones del alumnado acerca de los distintos espacios de los centros, tales como patio, aula, pasillos y aseos.

4.1. Ubicación, carácter y arquitectura del centro⁴⁷

El centro 1 se trata de un colegio privado y laico que se encuentra a las afueras de un pueblo rural de Granada de unos 2000 habitantes, en un enclave natural, rodeado de campo y montañas. Este colegio es de nueva construcción y ha abierto línea de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se trata de un centro muy grande, pero con una ratio pequeña, cuenta con huerta y zonas verdes. Este colegio basa su identidad en la familiaridad y la atención individualizada; es muy inclusivo con la diversidad funcional, acogiendo a alumnado con diferentes características y dificultades. No está inscrito en la *Red Andaluza “Escuela, Espacio de Paz”*, aunque sí lleva un año incorporando los valores de una cultura de paz y los procesos de mediación en la pedagogía y las prácticas de su centro.

⁴⁷ Para más información véase Tabla 2: Características de los centros

Las zonas de este colegio son muy amplias, en cuanto al patio podemos señalar que hay mucho espacio, con zonas verdes, huerta, columpios, pistas de deporte, y carpa para el deporte en exterior. La ratio de este centro no es grande, no llega a los 200 alumnos/as entre Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, y más del 80% está concentrado en primaria. Las clases no están masificadas y la impresión cuando sales al patio es de armonía y tranquilidad, apenas hay ruido. En Secundaria Obligatoria solo coinciden un par de clases a la vez en el recreo, aproximadamente 50 alumnos en total. La entrada y los pasillos son amplios y es raro que se acumulen gran número de personas.

En este centro se palpa mucha tranquilidad tanto en el patio, clase, en los pasillos también, hay poco alumnado y poco ruido y eso se traduce en calma, sosiego y poco estrés para las personas que están dentro y para las que venimos de fuera. En clase frecuentemente ponen música mientras trabajan, se oye algo de murmullo pero todo es muy tranquilo, no solo por las cualidades del centro y la ratio sino que también el alumnado es muy autorregulado. A nivel acústico este centro no tiene sirena, elemento que ayuda a mantener un ambiente más relajado. El hecho de que este colegio tenga una ratio pequeña sin duda ayuda a que sea el centro más armonioso y tranquilo de los que hemos visitado, sumado a esto añadimos que el carácter privado del centro obliga de alguna manera a que el profesorado tenga una atención más individualizada y cuidada hacia el alumnado. Pero también debemos señalar que en este centro tiene un gran peso la familiaridad, la cercanía, que el alumnado se sienta cómodo y seguro como en casa, etc., a diferencia de otros centros privados que no eligen potenciar estas características y acaban optando por un enfoque pedagógico más centrado en lo curricular y en potenciar el nivel académico.

El centro 2 es un centro público del área metropolitana de Granada próximo a Granada capital, la zona donde está ubicado cuenta con unos 25.000 habitantes., y el centro con unos 600 alumnos/as. Existe diversidad de alumnado y hay una buena parte de alumnado que es migrante. No pertenece a la *Red Andaluza "Escuela, Espacio de Paz"* y tampoco incorporan actividades relacionadas con los valores que fomenta la cultura de paz, como por ejemplo la transformación pacífica de los conflictos a través de la mediación, es el único de los centros que no trabaja activamente esta área.

Este instituto tiene más de 30 años, a pesar de no ser de nueva construcción cuenta con buenas instalaciones. El patio es grande pero no se trata de un espacio que ofrezca

diferentes posibilidades, no cuenta con bancos o zonas donde sentarse ni tiene zonas ajardinadas. Los pasillos de este centro llaman la atención porque son bastante estrechos, y en la mayoría de las veces el alumnado sale todo a la vez, transitar los pasillos resulta atosigante; se dan situaciones de agolpamiento de alumnado y no es difícil que te choquen, hagan la “zancadilla” sin querer, etc., son bastante claustrofóbicos.

En relación a la acústica, cabe señalar que la sirena en este centro alcanza unos decibelios considerablemente altos, ayudando a la ya contaminación acústica que de por sí tiene el centro, porque suele coincidir todo el alumnado en los cambios de clase y recreo a la vez.

En este instituto el acceso desde el principio al tocar el timbre debes de identificarte, a veces la gente pasa mucho tiempo en la calle esperando hasta que les abren, y no es difícil ver alumnado sobre todo chicos varones saltando la verja para salir. Por momentos parece un centro de “reclusión”, es un centro que no resulta acogedor ni familiar, llevar a cabo la investigación allí ha resultado dificultoso y engorroso por la falta de atención y colaboración del equipo directivo y del profesorado.

El centro 3 es un centro concertado religioso que se encuentra situado en Granada capital pero próximo a la zona Norte de Granada (zona septentrional de Granada). Cuenta con unos 400 alumnos/as. En este centro existe un gran número de alumnado de etnia gitana por la proximidad a la zona norte (zona de gran concentración de población de etnia gitana). Este colegio es religioso concertado y cuenta también con línea educativa en Educación Secundaria Obligatoria. Es un centro inclusivo tanto a nivel sociocultural como con la diversidad funcional, sí pertenece a la *Red Andaluza “Escuela, Espacio de Paz”*. Este colegio es el centro más antiguo de los cuatro, con más de 40 años de antigüedad, las instalaciones son bastante antiguas pero no por ello incómodas. El patio es toda una zona con una pista de fútbol, balonmano y voleibol en el que las personas que no quieren jugar a estos deportes deben ocupar las esquinas (patio típicamente masculinizado destinado a los deportes que mayoritariamente practican los chicos). No hay zonas verdes. Los pasillos son estrechos y también es difícil transitarlos cómodamente, sobre todo si están las clases de los más pequeños fuera (1º y 2º ESO), el resto de clases son menos alborotadoras. El profesorado intenta que el alumnado salga por orden de clase y que no se concentren en el pasillo. A nivel acústico este centro no tiene sirena, elemento que ayuda a mantener un ambiente más relajado. En este colegio

el profesorado señala que la ubicación territorial influye mucho en el tipo de alumnado (principalmente de etnia gitana) que tienen y en las dinámicas que se dan en él, sobre todo en cuanto a choques culturales que complejizan en ocasiones su desempeño laboral.

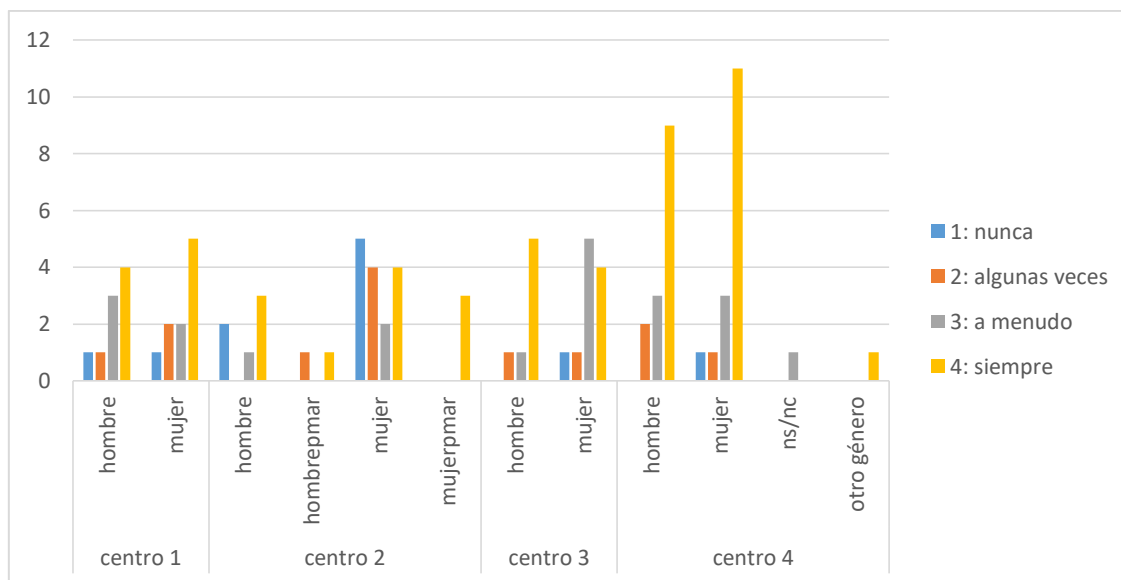
A lo largo de la visita comprobamos que es un centro que acoge a otras culturas, como ha podido comentar el alumnado, docentes y personal de centro, además, se ha podido ver sobre todo en el alumnado de cultura árabe. Este colegio es una escuela integradora en todos los sentidos, la apertura del centro a las personas que venimos de fuera es de una gran familiaridad, así como la inclusión a todo tipo de alumnado, y el compromiso con la igualdad de género resulta ser una práctica activa de cuidado hacia el alumnado, que no colisionan con el carácter católico de su centro. De hecho, este colegio es uno de los centros que más activamente está trabajando los temas de género, las diferentes identidades sexuales, los estereotipos machistas, etc.

Respecto al centro 4 podemos señalar que es un centro público que se encuentra ubicado en un pueblo de Granada, concretamente en la zona meridional de la Vega de Granada, zona que cuenta con unos 18.000 habitantes. Se trata de un instituto con unas 600 alumnas y alumnos aproximadamente, su enclave está próximo a un paraje natural de montaña de Granada. Este instituto es un centro que cuenta con una antigüedad que no llega a los 20 años, es una escuela catalogada y enmarcada en un proyecto y línea pedagógica llamada *Calidad, Equidad e Inclusión* basada en la integración sobre todo del alumnado con síndrome de Down. Este instituto está vinculado a la *Red Andaluza "Escuela, Espacio de Paz"*.

En este centro a pesar de albergar un gran número de alumnado se aprecia mucha armonía, tranquilidad y buen ambiente, es un instituto grande como el centro 2, pero la diferencia entre ambos es considerable, ya que en este el ambiente de confianza y de armonía es notable. La contaminación acústica es baja y el uso de la sirena está limitado a bajos decibelios. El centro posee unas instalaciones modernas, la entrada es pequeña pero cómoda de transitar, los pasillos no son muy grandes, pero en general el alumnado no se agolpa en ellos, y se pueden transitar con comodidad. El patio tiene bastantes zonas verdes con bancos, esta escuela se inserta en un paraje natural cercano a la montaña, los pasillos son algo estrechos pero no son demasiado incómodos como en los centros 2 y 3.

En relación a las características vistas anteriormente, le hemos preguntado al alumnado acerca de cómo se sienten cuidadas/os en los distintos espacios de los centros, tales como patio, aula, pasillos y aseos y sobre si son cuidadosos/as en los mismos.

Gráfica 14: ¿Crees que el patio es un espacio que permita diferentes actividades y juegos para chicas y chicos?

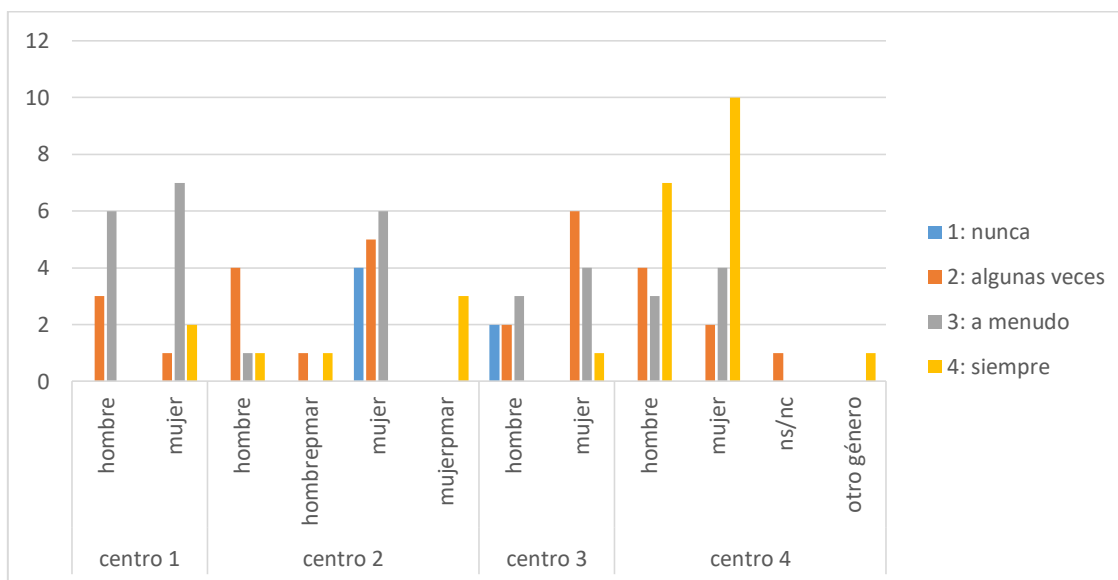


Fuente: Elaboración propia

En general en todos los centros han valorado porcentajes muy altos en los que han afirmado sobre todo los chicos que sus patios son adecuados para las distintas actividades que realizan. Los chicos del centro 3 han marcado más la opción *siempre* que en ningún centro y en el grupo donde se han encontrado las calificaciones más bajas sería en el centro 2 por parte de las niñas. Llama la atención que el patio del centro 3 es el que tiene una tipología arquitectónica más “masculinizada” con las pistas de deporte ocupando el centro del patio y quedando las esquinas para el resto de actividades, quizá por este motivo los niños del centro 3 es el alumnado que ha dado valoraciones más favorables, pero las chicas de este centro no han mostrado puntuaciones negativas sino que han sido las chicas del centro 2 las que más valoraciones negativas han marcado, que aunque también su centro cuenta con pistas para el deporte estas se encuentran en un costado del patio no ocupando la mayor parte del mismo.

La siguiente pregunta planteada al alumnado es sobre si se sienten cuidadas/os y a gusto en su aula.

Gráfica 15: ¿Crees que tu aula es un espacio cómodo y relajado que permite relacionaos todas/os?

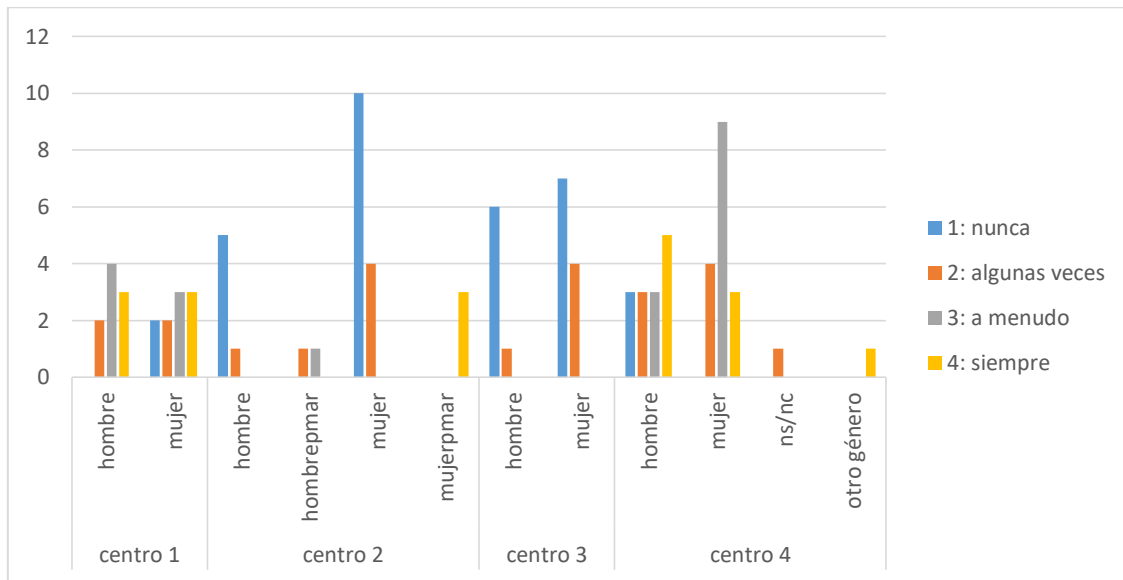


Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se puede ver que las chicas del centro 4 son las que mejor han valorado su clase. En cambio en el centro 2 se han registrado los valores más bajos, esta es la clase más caótica de los cuatro centros y, tanto alumnado como docentes lo han manifestado. Para finalizar, el aula del centro 4 ha sido muy bien valorada tanto por chicas como por chicos. Esta clase tiene una de las mayores ratios de los cuatro centros, pero había muy buen ambiente, la clase era espaciosa, además cuentan un programa que se basa en el cuidado del aula como espacio habitable, tanto a nivel del cuidado material como del cuidado acústico y relacional, y quizá este hecho ha propiciado que la clase del centro 4 sea la que mejor ha valorado su aula.

También le hemos preguntado al alumnado cómo se sienten en los aseos de sus centros.

Gráfica 16: ¿Te sientes cómoda/o en los aseos?

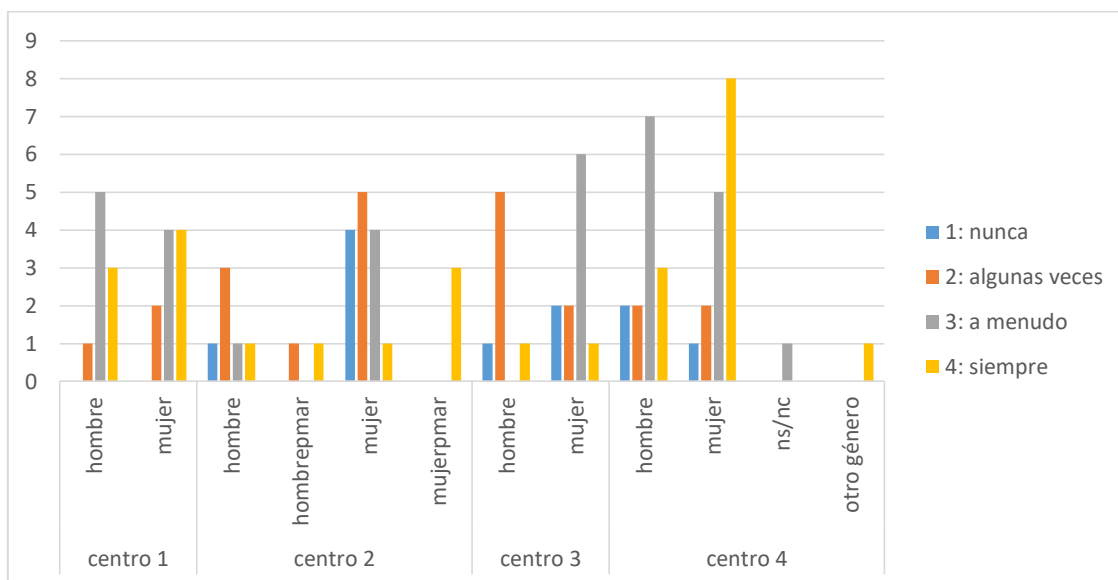


Fuente: Elaboración propia

Esta pregunta es la que alcanza valores más negativos en el centro 3, afirmación que ha hecho todo el alumnado de este centro en los talleres. En el centro 2 también se han registrado valoraciones muy bajas. En los centros 1 y 4 los resultados han sido mayoritarios manifestando que *a menudo* se sienten a gusto.

A continuación podemos ver la gráfica 17 que corresponde a la pregunta sobre la percepción que el alumnado tiene acerca de los pasillos y la entrada de sus centros.

Gráfica 17: ¿Y en los pasillos y entrada te resultan lugares en los que te sientes a gusto?

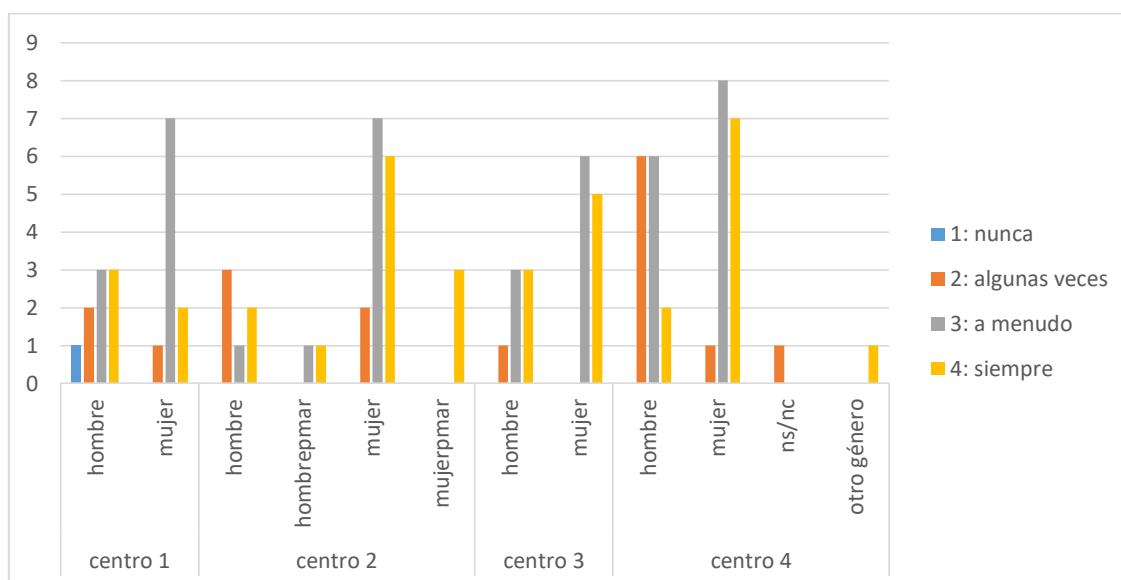


Fuente: Elaboración propia

En esta pregunta se puede apreciar que los centros 1 y 4 puntúan en porcentajes muy altos al hecho de sentirse *a menudo* y *siempre* a gusto en los pasillos y entrada de su centro. En el centro 2 se han registrado valoraciones bajas, los pasillos del centro 2 resultan muy atosigantes, son muy estrechos y se concentra un gran número de alumnado en los cambios de clase. Las niñas han sido las que peor han valorado la gestión de los pasillos, hemos podido observar que el alumnado que más alborota y más molesta en los pasillos generalmente son chicos, de tal modo coincide que sean las chicas las que más molestias encuentren en este espacio.

Para finalizar este capítulo, exponemos la pregunta que se ha hecho al alumnado sobre si son cuidadosos/as con los materiales y espacios de sus centros.

Gráfico 8: ¿Eres cuidadosa/o con los espacios y los materiales de tu centro educativo?



Fuente: Elaboración propia

En la mayoría de centros el alumnado tiene la percepción de que cuidan los espacios y los materiales del centro, destacan las chicas, que han señalado porcentajes más altos de atención a los espacios y materiales. En el centro 4 encontramos los valores más diferenciados entre chicos y chicas, encontrando un gran número de respuestas *algunas veces*, pero en el caso de las chicas se concretan más los valores más altos votando *a menudo* y *siempre*. En general el alumnado ha señalado mayoritariamente que *siempre* y *a menudo* cuidan los espacios y materiales.

Para concluir este capítulo resaltamos a modo de recapitulación que los centros que tienen presente incorporar en el día a día escolar los valores de una cultura de paz, ya sea porque están inscritos en la *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"* o porque cuentan con una pedagogía del centro que incorpora los principios de la cultura de paz, podemos observar que cuidan más determinados detalles en sus prácticas cotidianas como por ejemplo la acústica, la calma y armonía en la gestión de los pasillos, la organización y el clima del aula, que en general redundan en el cuidado al alumnado y de la comunidad educativa.

A su vez, también los centros que trabajan con una perspectiva y enfoque de cultura de paz tienen más en cuenta la atención e inclusión del alumnado con necesidades especiales y diversidad funcional.

En relación a las opiniones del alumnado acerca de aspectos arquitectónicos y espaciales de sus centros, hemos podido conocer que casi no existen diferencias por género, sí destacan las niñas, ya que han señalado porcentajes más altos de atención y cuidado a los espacios y materiales. También en la valoración que se ha dado de los patios los chicos han registrado opiniones más favorables que las niñas sobre la adecuación de sus patios para la realización de diferentes actividades, quizá porque la tipología arquitectónica de los patios ha seguido un modelo masculinizado y por ende, en general beneficia mayoritariamente a los juegos en los que participaban mayor número de chicos como determinados deportes como el fútbol.

CAPÍTULO 5: PRESUPUESTOS TEÓRICOS, PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS CUIDADOS EN LA ESCUELA

En este capítulo exponemos el conocimiento teórico, las impresiones, percepciones que el alumnado tiene sobre el autocuidado y los cuidados que reciben y dan a las demás personas, así como las prácticas de cuidado que alumnado, docentes, personal de centro y familias llevan a cabo y reciben en su día a día en la escuela.

5.1. Presupuestos teóricos y percepciones. Las miradas del alumnado

Las opiniones que ha dado el alumnado sobre las impresiones y percepciones que tiene del cuidado ponen de manifiesto que no hay diferencias por géneros ni por centro ni diferencias socioeconómicas o culturales. A saber, el alumnado de los cuatro centros, a lo largo de los seis meses de trabajo de campo ha señalado conceptos similares sobre el cuidado, que se han ido repitiendo, utilizando temáticas parecidas que abordamos a lo largo de este capítulo.

Los presupuestos teóricos y percepciones del cuidado por parte del alumnado han sido asociados mayoritariamente con el cariño y con conceptos tales como: amistad, ayuda, compañía, preocupación, querer, apreciar y apoyar. Han señalado expresiones como “que te lleven por el buen camino”, “si tú respetas a una persona estás cuidándola”, “Cuando no te toman por tonto”, no reírse de las ideas de los demás, no insultar y hablar de forma adecuada, etc. La escucha también ha sido muy asociada a cuidar, así como la generosidad, compartir, no dañar, no hacer bullying, ser apreciado, hacer reír...la confianza, amar, la atención han sido bastante mencionadas, la preocupación por los demás, ser autocríticos, cuidar la salud física y mental. Aspectos relacionados con el contacto físico tales como abrazos y besos han aparecido mucho menos.

Figura 2: Fotografía del taller 1º en el centro 4

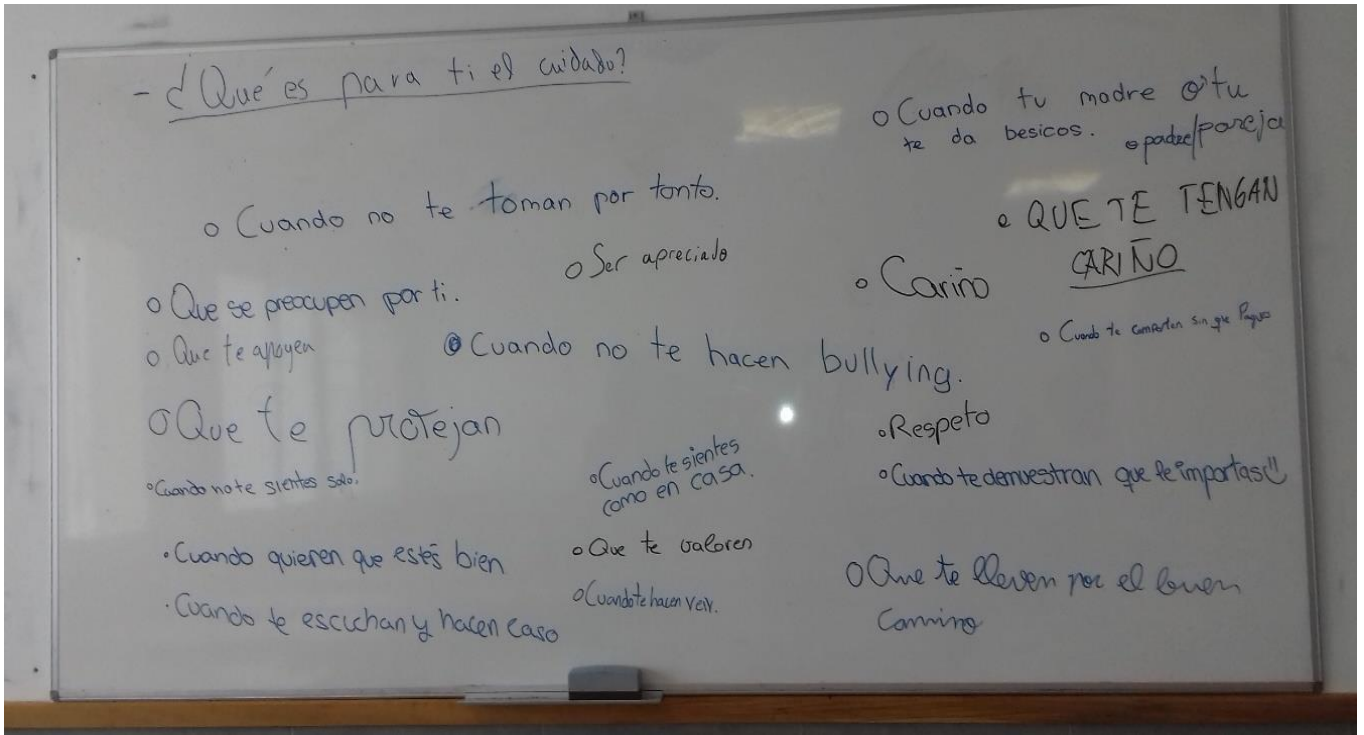
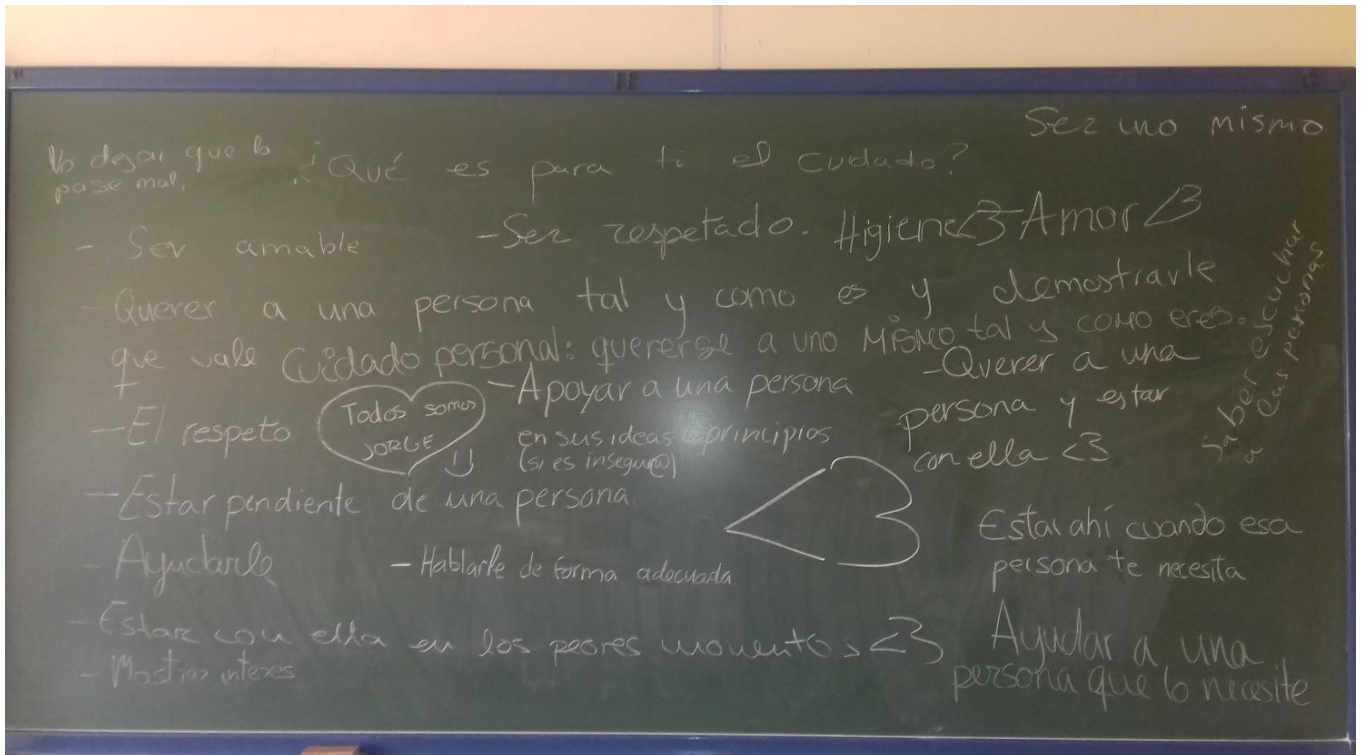


Figura 3: Fotografía del taller 1º en el centro 2



Después de conocer los presupuestos teóricos y percepciones del alumnado sobre el cuidado durante esta fase de trabajo de campo, señalamos que no apreciamos grandes diferencias entre niñas y niños. Aunque, sí se pueden observar ciertos matices que responden principalmente a la forma de expresarse, los chicos en algunos casos utilizan más bromas y expresiones coloquiales como hemos comprobado en el discurso a lo largo de los talleres, en el material generado a través de las distintas actividades por ejemplo en el contenido de los dibujos, debates, juegos, actividad anónima con post-it⁴⁸, etc., y también en las conversaciones informales. Lo hemos podido ver en todos los centros, en los que los chicos sentían mayor timidez y vergüenza a la hora de hablar y expresarse, también esto ha sido corroborado por la mayoría de profesorado de los cuatro centros⁴⁹, cuestiones como éstas pudieran influir en que los chicos se expresen con más bromas para ocultar vergüenza y timidez.

Figura 4: Fotografía del taller 2º en el centro 1



⁴⁸ En la segunda actividad que se ha llevado a cabo en los talleres del trabajo de campo, se ha facilitado post-it al alumnado divididos por género y se les ha pedido que cuenten cómo se cuidan, a quién cuidan, y quién los cuida.

⁴⁹ Para más información ver el Capítulo 6: Género, paz, interseccionalidad y cuidados en la escuela.

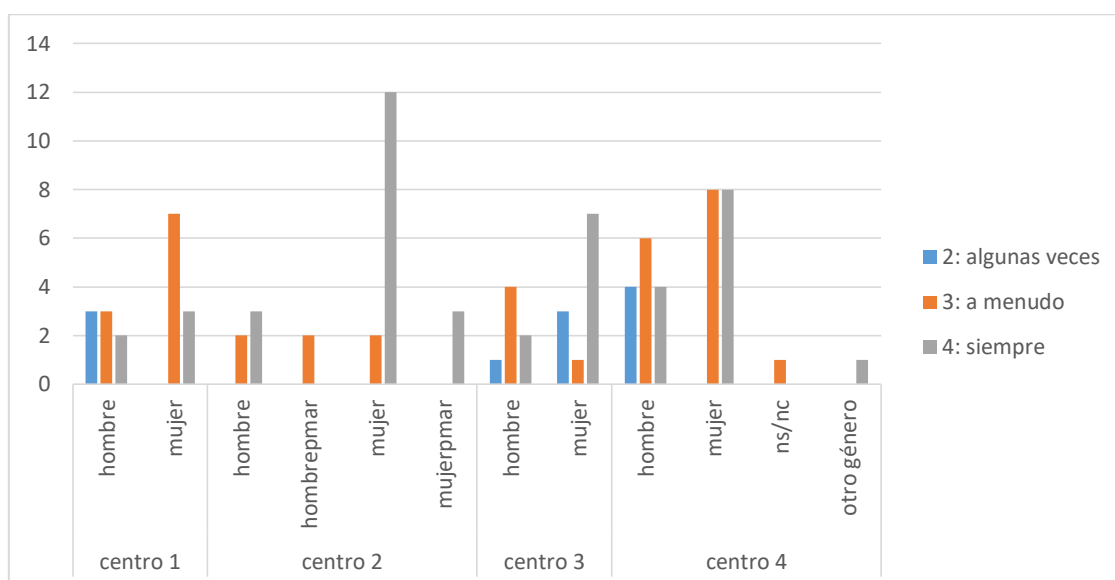
También se puede contabilizar una mayor participación de las chicas en los cuatro centros, cuestión que sí es destacable aunque también cabe señalar que hay un mayor número de chicas que de chicos en todos los centros. Un total de 95 personas de las cuales 55 son mujeres y 38 hombres y una persona marca la opción referida a que no se identifica con ningún género y otra persona no marca ninguna opción. A rasgos generales, las chicas en total han tenido una representación de casi un 60%.

La participación de las chicas ha resultado considerablemente más activa, no solo cuantitativamente sino también cualitativamente, dada la mayor implicación de las mismas en la investigación en los cuatro centros de un modo muy evidente a lo largo de todo el trabajo de campo. Como comentábamos anteriormente la socialización diferenciada entre niñas y niños, orientando más a las chicas hacia valores como la atención y el cuidado, cuestión que por otra parte, las madres de los centros 2 y 3 han reconocido la tendencia a enseñar más el cuidado a sus hijas que a los hijos varones; pudiendo ser esta una posible explicación al hecho de que prácticamente todas las chicas de los cuatro centros se han involucrado de manera activa desde el primer día de investigación, en cambio la implicación de la mayoría de chicos ha sido más distante y pasiva.

Por otro lado, cabe señalar que el alumnado de todos los centros ha comprendido con facilidad desde el primer momento de qué trataba la investigación, de hecho es destacable que el alumnado entendió mejor a qué nos referíamos cuando hablamos de cuidado que determinados sectores del profesorado, sobre todo que los docentes varones (más tarde explicamos con más detalle este aspecto).

A sí mismo, hemos conocido las impresiones y percepciones que tiene el alumnado de los cuatro centros sobre la importancia que le dan a los cuidados y al cariño.

Gráfico 1 ¿Cómo de importantes son los cuidados y el cariño para ti?



Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos anteriormente expuestos, podemos interpretar que el alumnado del instituto 2 es el centro en que todo el alumnado se ha movido en los dos valores más altos *siempre* y *a menudo*, ha sido el centro que más importancia le ha dado al cuidado sobre todo por parte de las chicas, se ha podido cotejar en la observación participante y no participante en los talleres, etc. El alumnado del centro 2 ha comentado no sentirse demasiado apreciado ni cuidado en su centro, exceptuando al alumnado de PMAR (Programa de Mejora, Aprendizaje y Rendimiento) también en la pregunta 11: ¿Te sientes valorada/o y cuidada/o por tus profesoras/es? Es el centro 2, exceptuando al alumnado de PMAR, quienes han marcado que se sienten menos apreciados y queridos por el profesorado de su centro. Esta cuestión podría influir y ser una posible respuesta a que este centro sea el que le da más importancia al tema del cuidado, ya que en su instituto se sienten menos cuidados que el alumnado de otros centros.

5.1.1. Presupuestos teóricos y percepciones. Las miradas del profesorado y personal de centro

Las y los docentes y personal de centro han puesto de manifiesto que el cuidado se podría vincular a conceptos como la escucha, el bienestar, el respeto, la empatía, la confianza, la espontaneidad en el trato con el alumnado, buen trato, dar tiempo a los

demás; crear vínculo emocional con el alumnado, pacto de no agresión con los demás, etc.

El cuidado es la relación entre las personas, sean hombres o mujeres, es decir cómo nos tratamos, cómo nos respetamos, qué hacemos para llevarnos bien en esa relación... (Profesora centro 3; 09/05/19).

El cuidado son las relaciones de los demás que repercuten sobre ti, que te hacen sentir bien y que son agradables contigo, son relaciones en las que te encuentras bien, en las que se genera una sensación buena de trabajo, así como contar con la gente si necesitas ayuda (Profesora centro 2; 12/06/19).

Mayoritariamente el profesorado también ha vinculado el cuidado a cuestiones tales como: bienestar, confianza, empatía, buen trato, dedicar tiempo y atención a los demás. Algún sector del profesorado ha vinculado el cuidado circunscrito al mantenimiento de las instalaciones y de lo material. Una profesora ha señalado que para ella cuidar es dotar al alumnado de herramientas para la vida a nivel socio-afectivo.

Entiendo el cuidado por dotar de herramientas a los alumnos, dotarlos de esos hábitos buenos para la salud, bienestar emocional, acompañamiento de toma en las decisiones del día a día, en la resolución de conflictos, para mí el objetivo es que en la vida adulta ellos puedan llegar a desarrollar todas sus capacidades (Profesora centro 1; 31/01/19).

Varias profesoras y profesores han hecho hincapié en la importancia de la confianza en las relaciones con el alumnado.

Si ha habido vínculo emocional con confianza, confiarán en ti, si no, no confían. Les encanta que les hables de tu vida cosas personales,

establecer vínculos personales, es decir vínculos de conocimiento mutuo (Profesora centro 1; 31/01/19).

A mí me gusta que haya espontaneidad y diálogo, que estén más relajados y que puedan hablar entre ellos, cuando no tienen miedo tienen más confianza, preguntan más cosas, aprenden más y se interesan más... (Profesor centro 4; 20/05/19).

Llama la atención que muy poca parte del profesorado ha hablado sobre los autocuidados

Para mí cuidado es hacer que otras personas se encuentren bien, es decir hacer todo lo posible y lo que esté a tu alcance para ofrecer bienestar a los demás, y para una lo mismo, encontrar el bienestar (Profesora centro 1; 18/01/19).

No hemos encontrado disparidad en las opiniones dadas en los distintos centros, ni por género ni por centro, guardan similitud y se repiten muchos conceptos. Donde sí hemos encontrado diferencias más acusadas es en el hecho de que muchos de los profesores varones han admitido que asociaban el tema del cuidado con cuestiones vinculadas a la dependencia y vulnerabilidad y no al ámbito escolar y menos aún en Educación Secundaria Obligatoria, veremos este aspecto más desarrollado en el próximo capítulo.

5.1.2. Presupuestos teóricos y percepciones. Las miradas de las madres

En general las madres participantes de ambos centros han asociado el cuidado a la empatía, el cariño, la atención y los autocuidados, no ha habido diferencias en las opiniones entre los dos centros, han utilizado conceptos similares y también en su totalidad han asociado el cuidado a una tarea que ha sido solo enseñada a las mujeres, en un proceso de socialización injusta, motivando que ellas sean las que más practiquen y promuevan en su entorno a nivel micro y macro, y también enseñado de madres a hijas

mayoritariamente, aunque todas afirman que es un error que se transmita más a las niñas que a los niños.

Para mí es cómo atiendes a esa persona, cómo la escuchas, cómo la miras, cómo respondes a sus peticiones (Madre centro 2; 12/04/19).

En principio diría que tiene que ver con la empatía, salir un poco de uno mismo y darse cuenta de lo que sienta el otro, entonces, yo creo que se aprende, y hasta ahora parece que lo transmitimos más las mujeres a las niñas, y a los niños varones los educamos de otra manera, no sé por qué... (Madre centro 2; 12/04/19).

Lo peor es que no acabamos de ver lo negativo de no transmitirlo a todo el mundo, porque el hombre no sabe lo que se pierde, la capacidad de demostrar los afectos, se queda anulada, y se queda paralizada y crea incluso complejos y frustraciones (Madre centro 3; 12/04/19).

Las percepciones de las madres acerca del cuidado hacen hincapié en que se trata más de un concepto relacionado con las mujeres, y que también son las mujeres las que deben enseñarlo para que se siga teniendo en cuenta, y que sin querer perpetúan la socialización diferenciada entre sus hijos e hijas, en ambos centros las madres han puesto de manifiesto que aunque no es justo y cada vez van teniendo más en cuenta educar por igual a hijos e hijas en el cuidado, a veces sin quererlo se centran más en sus hijas para que estas sean quienes aprendan a cuidar y sus hijos varones quedan en un plano secundario.

Aunque también exponemos, que buena parte de las madres han puesto de manifiesto que sienten que nadie cuida, que sus hijas e hijos no cuidan a penas, las madres muestran preocupación por la pasividad de sus hijos y también de sus hijas, afirman que sus hijas e hijos están centrados en sí mismos y que no ayudan en casa ni cuidan de manera voluntaria. Las madres confiesan que los consienten mucho y que se están olvidando de trabajar y de inculcar en ellos y ellas la empatía, la atención y el cuidado hacia los demás. Afirman sentirse preocupadas al respecto.

5.1.3. El cuidado vinculado a las mujeres y a la vulnerabilidad

Todas las madres entrevistadas de los dos centros y numerosas profesoras de los cuatro centros han asociado y vinculado el cuidado a la socialización diferenciada que han recibido mujeres y hombres, así como a las tareas de cuidado como actividad que han realizado y siguen realizando más las mujeres. También han usado sinónimos de carga y excesiva responsabilidad para describir el cuidado. La mayoría de las madres han señalado el problema que ha supuesto y supone actualmente el no educar a los varones en el cuidado y el afecto.

Debemos señalar que el pequeño porcentaje de gente que ha aludido que no comprende bien la temática del cuidado y la afectividad y su vinculación a la educación han sido en su mayoría profesores varones. En definitiva el choque con la palabra cuidado se ha dado con los profesores hombres, ya sea para asombro, desacuerdo, interés, sorpresa, etc. También los profesores hombres han señalado muchos de ellos que asociaban los cuidados a dependencia y la vulnerabilidad.

Al principio me pareció que el uso de la palabra cuidado era impreciso, porque engloba como muchas cosas que entiendo que son acciones diferentes y en diferentes ámbitos, que además tiene un origen semántico que alude a otro ámbito. Lo que sí me he dado cuenta y lo relaciono ahora mucho como que está muy de actualidad y muy conectado con la lucha feminista (Profesor centro 4; 24/04/19).

Con las profesoras en su mayoría no ha ocurrido esto, ellas han comprendido desde el principio lo que desde esta investigación planteamos acerca del cuidado, aunque ciertamente les ha costado más vincularlo con su praxis cotidiana y tampoco lo suelen ensalzar demasiado, sino que lo ven desde una perspectiva relacionada con el cuidado que las mujeres han realizado históricamente y por eso tampoco lo perciben tan relacionado con la educación ni como ética o filosofía, sino vinculado sobre todo a las responsabilidades de las mujeres, además muchas de las profesoras afirman que por

desarrollar un rol más afectivo son menos respetadas por el alumnado y también por algunas familias⁵⁰.

Numerosas profesoras y madres han hablado sobre la dureza y carga que suponen los cuidados de la familia y, sobre la educación y socialización de ellas basada en el cuidado y el afecto a los demás, muy diferente de la de los varones. Tanto profesoras como madres en buena parte han identificado y verbalizado los cuidados como elementos de dureza, carga y sacrificio.

La mayoría de profesoras se muestran confiadas y seguras para contarme sus percepciones acerca de la dureza y la carga que suponen los cuidados. No es raro que las profesoras hablen de la complejidad que tiene para ellas los cuidados dentro y fuera de la escuela. Tanto profesoras como madres se abren, y me cuenta cómo han vivido y viven las tareas de cuidados a nivel personal y profesional. En cambio los profesores varones no lo han hecho, si han hablado a nivel más profundo ha sido de otros temas, como por ejemplo sobre el significado de ser docente en los tiempos actuales y el malestar que ello a veces puede ocasionar (Diario centro 2; 14/02/19).

Bastantes profesores varones y alguna profesora han asociado el cuidado a la dependencia y la vulnerabilidad.

Quizá se identifique más cuidado o bien con personas discapacitadas que necesitan de una atención o se relaciona más con niños pequeños o con dependientes, entiendo el cuidado como un elemento más relacionado a la dependencia (Profesora centro 1; 30/01/19).

Yo antes lo tenía más como una intervención directa, es decir la ayuda a una persona que no puede llegar a realizar algo por sí sola, pues le ayudas, digámoslo así más genéricamente. Y ya después de ir hablándolo

⁵⁰ Para más información ver el Capítulo 6: Género, paz, interseccionalidad y cuidados en la escuela.

y viéndolo contigo lo entiendo como algo mucho más amplio, por ejemplo puede haber cuidados que no se hagan directamente, aquí en el ámbito educativo cuando tú te pones a pensar y a organizar una clase pues puedes estar teniendo en cuenta los cuidados. Eso es, antes lo veía más como ayuda y ahora pues lo definiría más como cualquier intervención directa o indirecta que permita o ayude al desarrollo del otro en un sentido amplio. Me gusta la palabra cuidado... (Profesor centro 4; 30/04/19).

Numerosas profesoras han hablado sobre las tareas de cuidados en sus vidas personales y profesionales, haciendo hincapié en el papel de sobrecarga y responsabilidad que tiene el cuidado y la atención. Sin embargo ningún profesor varón ha señalado esto. De hecho, para los profesores varones en un primer momento cuando han sido entrevistados no han sabido encontrar la relación del cuidado con la educación, y menos aún con Educación Secundaria Obligatoria, les ha resultado abstracta la idea del cuidado o lo han asociado a cuestiones vinculadas a la dependencia y vulnerabilidad, o a ámbitos escolares solo en las etapas más iniciales como Educación Infantil o Primaria.

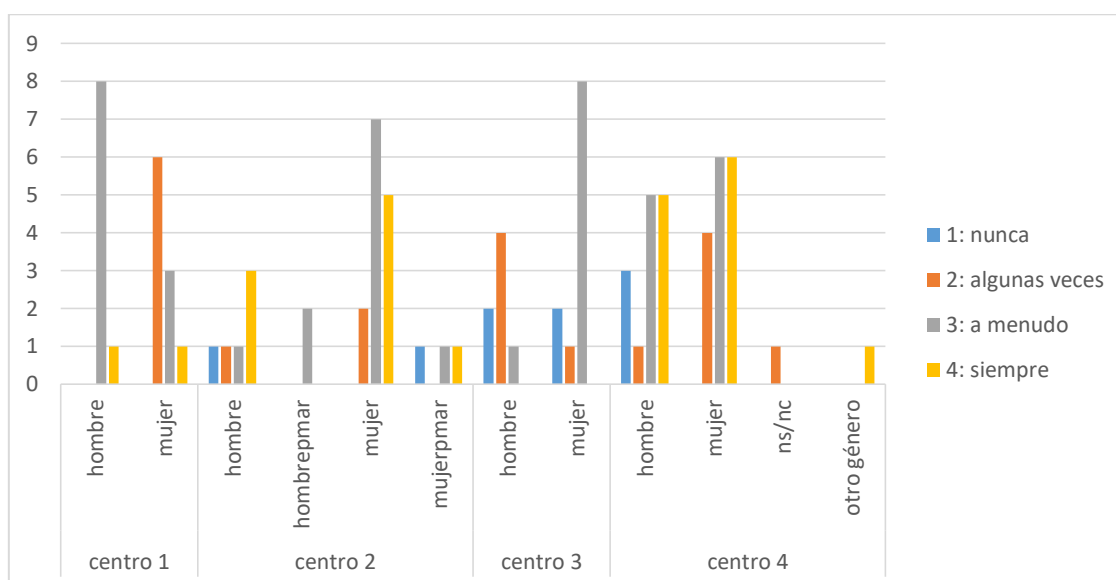
5.1.4. ¿Nos sentimos cuidados/as?

En este apartado recogemos las impresiones del alumnado, docentes y personal de centro acerca de si se sienten cuidadas/os.

Alumnado

En su inmensa mayoría el alumnado de los cuatro centros ha afirmado que se siente cuidado y querido por sus familias, amigos y animales que viven con ellos.

Gráfico 10: ¿Te sientes querida/o por tus compañeras/os?

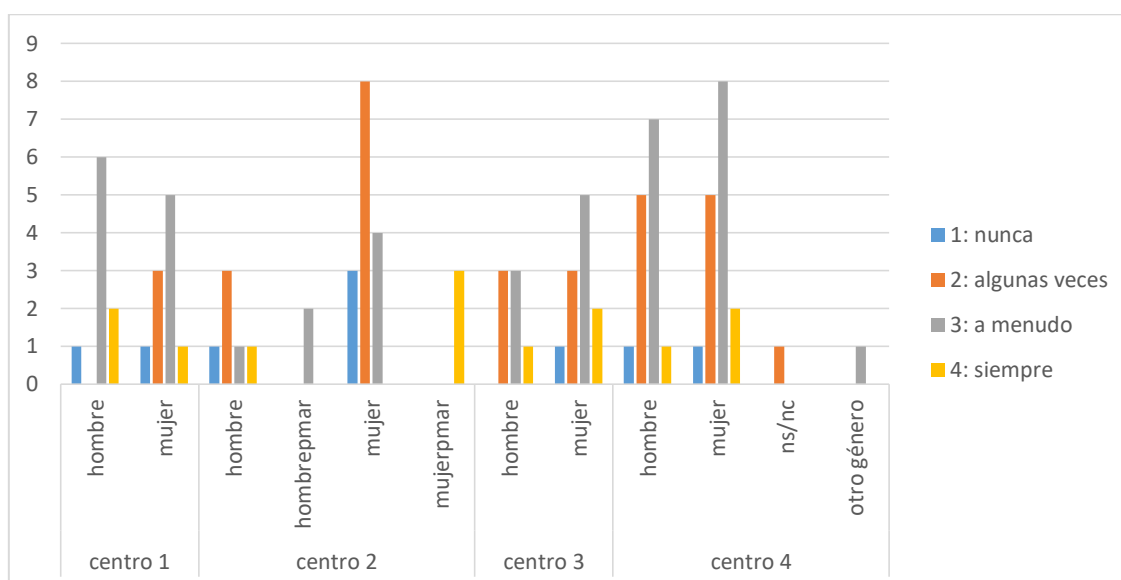


Fuente: Elaboración propia

A partir de esta gráfica podemos señalar que en general el alumnado de todos los centros afirma sentirse querido por sus compañeros/as, con valores muy altos en *a menudo* y *siempre*. Pero destacamos que en los centros 2, 3 y 4 algunas chicas y chicos han confesado que *nunca* se sienten queridos/as por sus compañeros de clase, lo han afirmado tanto chicos como chicas. Quizá el centro en el que más han destacado las valoraciones negativas han sido el centro 3, ya que con casi un 20% en el caso de las chicas y casi un 30% para los chicos afirman no sentirse queridos por sus compañeras/os.

Por otra parte, cuando le preguntamos al alumnado si se siente querida/o por el profesorado de su centro tenemos que señalar que según vemos en la gráfica 11.

Gráfico 11: ¿Te sientes valorada/o y cuidada/o por tus profesoras/es?



Fuente: Elaboración propia

Destacan los chicos del centro 1 que han señalado con un total de los dos valores *a menudo* y *siempre* sumando un 90% que se sienten valorados por el profesorado y con un 70% entre los valores *a menudo* y *siempre* para las chicas del centro 3. También la totalidad de PMAR niñas y niños han marcado valores altos. Por otra parte, las cifras más bajas se han registrado en el centro 2 tanto por chicas como por chicos, moviéndose principalmente en el valor *algunas veces*, a su vez este es el centro dónde más indicadores *nunca* se registran (es el caso de las chicas con casi un 20%). Es interesante tener en cuenta las diferencias que se producen en el centro 2 entre el alumnado del aula estándar y el del alumnado de PMAR, porque son los resultados más extremos que encontramos. En este caso el hecho de que la profesora que trabaja con la clase de PMAR tome un papel muy activo en el cuidado individualizado emocional y académico con este grupo, podría explicar la polarización de las respuestas dadas entre la clase estandarizada y la de PMAR.

Al alumnado también se le ha preguntado si se sienten queridas/os por el personal de centro, el centro 1 es donde han señalado sentirse más cuidadas por el personal de centro, cabe destacar que este colegio es pequeño y se conocen todos. En general esta pregunta al resto de alumnado les ha resultado abstracta, porque no sabían a qué personas nos referíamos, también se ha comentado que muchas veces no ven al personal de limpieza, eso ha podido inclinar a votar en negativo. Pero lo que creemos que puede guardar relación es que en el centro 1 han sido los que han dado mayores respuestas

positivas y en este centro sí afirmó el profesorado que el alumnado tenía contacto y buena relación con el personal de centro.

Profesorado y personal de centro

En relación al profesorado y personal de centro en general afirman en su mayoría sentirse queridos y valorados. Pero las profesoras del centro 2 y 3 señalan buena parte de ellas no sentirse cuidadas ni valoradas, solo pocas personas de estos centros han afirmado lo contrario, poniendo de manifiesto que desde el equipo directivo y de determinados profesores sobre todo varones no se sienten apoyadas ni valoradas. El centro 2 ha sido en el que la sensación de frialdad y de indiferencia más se ha podido percibir, hacia el alumnado, hacia mí y hacia el trabajo de determinadas profesoras o profesores (ejemplo coordinación de los planes de igualdad o de convivencia), quizá esto explique el hecho de que no se sientan a gusto una buena parte de las personas entrevistadas. En el caso del centro 3 los problemas vienen principalmente de las relaciones del profesorado con el equipo directivo.

No sé si me cuidan, en estas edades no están muy pendientes de ti, pero con los que tienes más confianza sí tienen más gestos, y les puede importar lo que les dices, pero hay otros a los que no les importa nada (Profesora centro 1; 31/01/19).

No se les puede pedir mucho porque son adolescentes, son egoístas y bueno conforme se hacen mayores te cuidan menos (Profesora centro 2; 12/06/19).

La mayoría de las y los docentes del centro 3 señala que se sienten descuidados, infravalorados y desprotegidos por parte del equipo directivo. Confiesan que necesitarían más respaldo y más escucha, se sienten con falta de apoyo de dirección, de sus compañeros/as y de la propia administración.

Pues a ver... por parte de los alumnos yo no les puedo culpar a ellos o echarle la responsabilidad, porque entiendo que son pequeños y bueno que no puede depender mi bienestar totalmente de ellos, al propio

alumnado le cuesta mucho empatizar con nosotros, pero nuestro equipo directivo y la administración sí podrían apoyarnos y ayudarnos más (Profesor centro 3; 20/05/19).

No me siento cuidada, siento que no me valoran los alumnos, que no me valoran los padres y que tampoco me valora el equipo directivo, y claro eso llega un momento que ya es que te queda a ti sentir que trabajas bien y poco más (Profesora centro 3; 10/06/19).

En el caso del centro 4 ocurre al contrario, la mayoría del profesorado ha señalado sentirse cuidado y valorado principalmente por dirección y jefatura de estudios.

Me siento querida y respetada no por todo el mundo pero por la mayoría sí, por ella sí (Técnica Integración Social) y sobre todo por el director, y hay centros que no te consideran ni para ir a tomar algo y en este sí (Personal de centro 4; 03/05/19).

Por dirección y jefatura de estudios sí me siento cuidada y por algunas compañeras y compañeros también, pero hay otra parte del profesorado que ignora totalmente lo que hago sobre el Plan de Igualdad, lo ven una tontería, y totalmente prescindible; incluso se sienten ofendidos por lo que hago, tanto profesores como profesoras, alumnos y familias, pues lo que comenté, también hay una buena parte que colabora y se implica tanto niñas como niños de diversos cursos, pero también hay otra parte que no les gusta, que a sus familias no les gusta y que me ven como una pesada y están hartos del rollo feminista y que se nos está yendo un poco “la pinza” (Profesora centro 4; 23/04/19).

El profesorado del centro 4 afirma sentirse querido y valorado, exceptuando dos personas que señalan que solo es por una parte del profesorado por la que no se sienten a gusto, pero que por parte del equipo directivo se sienten muy apoyados. En este centro se

puede percibir el compromiso de dirección con diferentes temáticas como la inclusión, la igualdad de género, la cultura de paz y la mediación, siendo estas últimas el centro donde se trabaja más activamente junto con el centro 1. También podría influir la ubicación territorial, porque se trata de un pueblo en el que el profesorado tiene buena cohesión grupal y salen a veces juntos después de clase. Ya que, comentan que el otro instituto del pueblo de Educación Secundaria Obligatoria también cuenta con un gran número de alumnado, pero no es tan familiar, por tanto la ubicación territorial podría influir pero no sería decisiva.

Es interesante resaltar que bastantes profesoras han puesto de relieve que se sienten estresadas y agotadas de llevar el peso de los cuidados del alumnado, poniendo de manifiesto que los profesores varones no se “desviven” por cuidar, ellas afirman que este desequilibrio en los cuidados hace que ellas acaben agotadas de lidiar con el alumnado, a lo que se suma, que en demasiadas ocasiones el comportamiento del alumnado no es adecuado ni respetuoso hacia ellas por el hecho de ser mujeres y considerarlas más débiles, blandas y con menos autoridad, cuestiones que acaban dificultando considerablemente la práctica docente de numerosas profesoras, cosa que en el caso de los profesores varones ocurre con menor frecuencia (en el capítulo 6 sobre género y cuidados se explica de manera más detallada este aspecto).

5.1.5. Indicadores de cuidados de toda la comunidad educativa

Seguidamente presentamos una nube con los presupuestos teóricos y percepciones sobre el cuidado que la comunidad educativa nos ha ido narrando a lo largo de los seis meses de trabajo de campo en los cuatro centros.

“Nube” de cuidados de la comunidad educativa



Fuente: elaboración propia

5.2. Prácticas de cuidado. Las miradas del alumnado

Los alumnos y alumnas de todos los centros han señalado que a quiénes más cuidan son a sus amigas y amigos y a sus animales, el amor a los animales ha sido un tema muy expresado en los cuatro centros, la mayoría de alumnado manifiesta disfrutar mucho cuidando y pasando tiempo con sus perros, gatos, etc. Con relación a los autocuidados han manifestado aspectos tales como respetarse así mismas/os, aceptarse y tener una buena autoestima, sentirse cómodos, hacer actividades de ocio como ver películas y series, escuchar música, dibujar, bailar, salir a comer fuera, han manifestado en su mayoría cuidarse comiendo saludable, haciendo deporte, cuidando su salud física, teniendo higiene, cuidando la salud mental, dormir, descansar, escuchar música, dibujar, etc. No hemos encontrado diferenciación entre niñas y niños ni por cuestiones socioeconómicas ni culturales, quizá los chicos han dicho que hacen más de deporte que las chicas, aunque muchas chicas han comentado que practican fútbol, tenis, ciclismo, atletismo, equitación, etc. Aunque los chicos sí han contado que juegan mucho a la

videoconsola y ninguna chica lo ha dicho ni en las conversaciones ni en los talleres de manera escrita.

Figura 5: Dibujo “¿Cómo practicáis los cuidados?” del centro 1

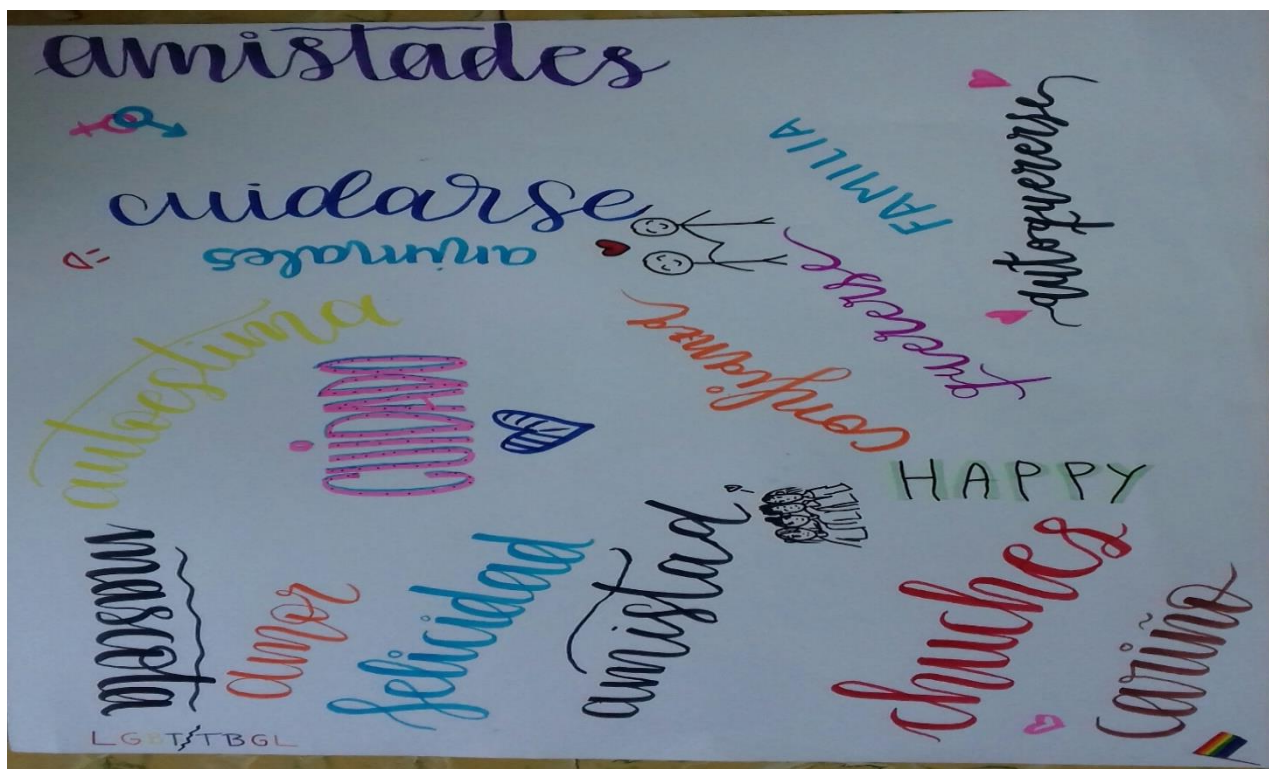
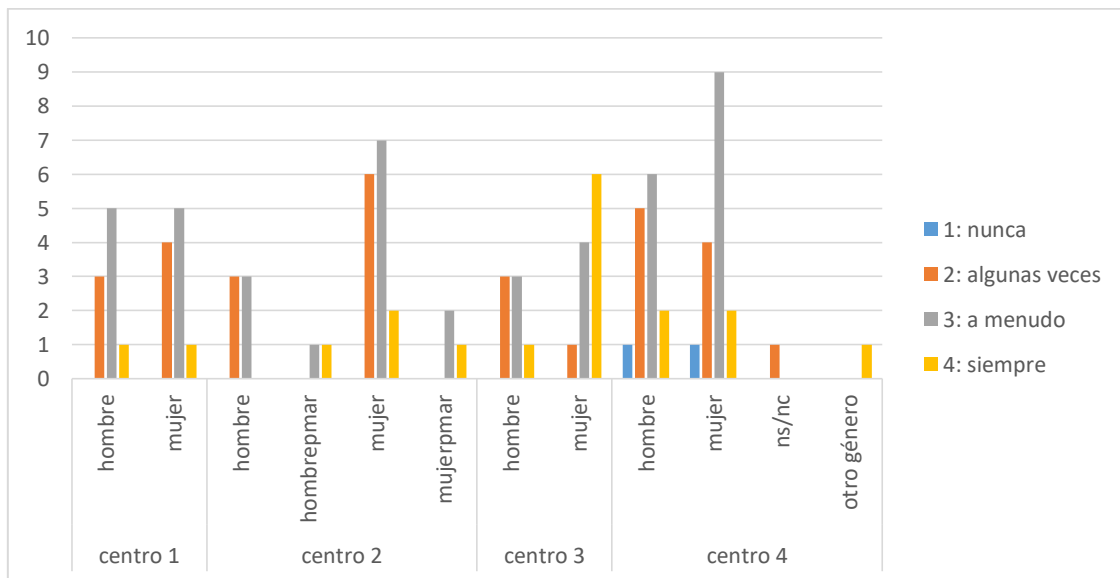


Figura 6: Dibujo ¿Cómo practicáis los cuidados? centro 4



En cuanto al autocuidado en la pregunta 2 reflexionábamos en torno a ¿En qué grado sientes que cuidas de ti misma/o?

Gráfico 2: ¿En qué grado sientes que cuidas de ti misma/o?

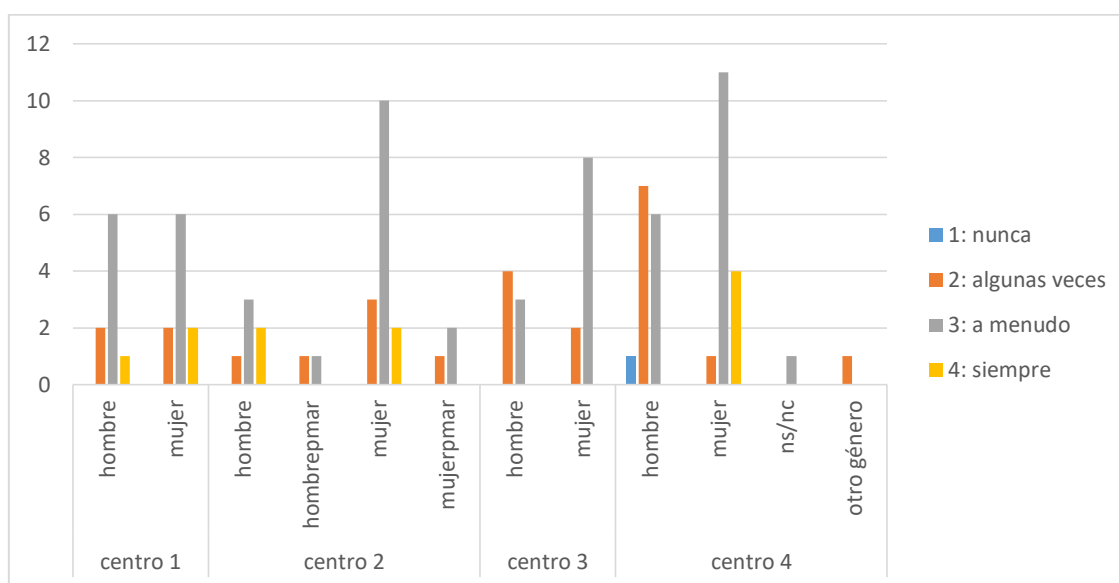


Fuente: Elaboración propia

Podemos ver en la gráfica 2 que poco alumnado ha señalado que *nunca* se cuida, solo una chica y un chico del centro 4, en general la opción más marcada ha sido que se cuidan *a menudo* tanto en chicas como en chicos. La opción *siempre* no ha sido muy votada, solo en el centro 3 con un porcentaje del 50% por las chicas. Y para terminar el ítem *alguna vez*, con diferencias pequeñas pero fue más votada en total por los chicos, aunque chicas y chicos están bastante igualados en los resultados.

A su vez, en la pregunta 3 planteábamos ¿En qué grado sientes que atiendes y cuidas a tus compañeras/os?

Gráfico 3: ¿En qué grado sientes que atiendes y cuidas a tus compañeras/os?

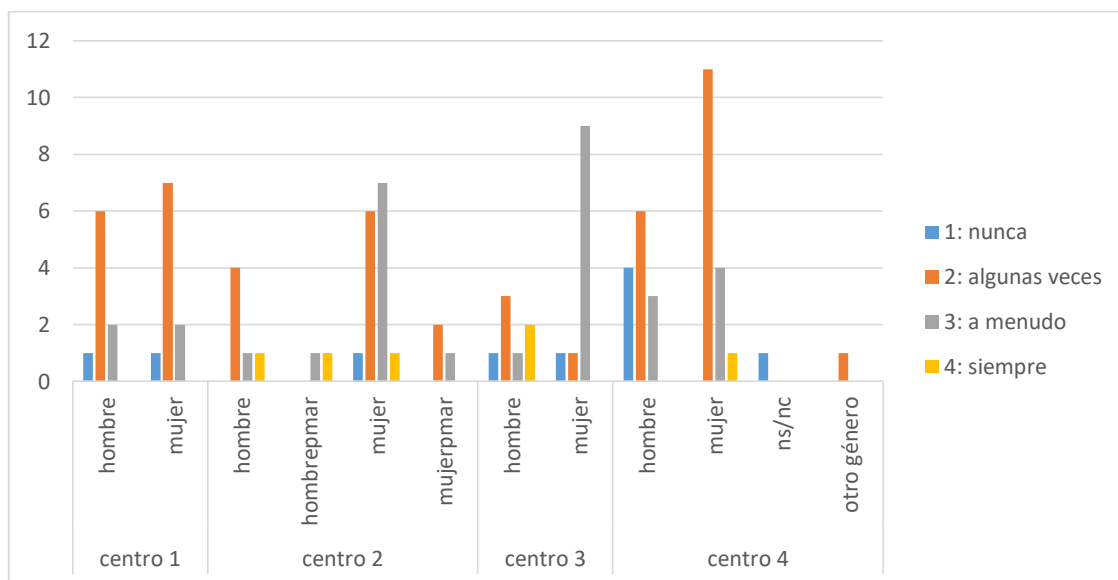


Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 3 se puede ver que las opciones más marcadas son que *a menudo* cuidan de sus amistades tanto chicas como chicos, con un mayor porcentaje las chicas porque los chicos sobre todo de los centros 3 y 4 han señalado *alguna vez* con cierta frecuencia, en cambio las chicas han votado muy poco esa opción. Las chicas también han optado algo más que los chicos por el indicador *siempre*.

En la siguiente gráfica planteamos la pregunta ¿En qué grado sientes que apoyas y cuidas de tus profesoras/es?

Gráfico 4: ¿En qué grado sientes que apoyas y cuidas de tus profesoras/es?



Fuente: Elaboración propia

El centro que más dice cuidar al profesorado es el centro 3, y el que menos el centro 4. Cabe destacar que el número de chicos que señalan que *nunca* lo hacen es el instituto 4 y en general en este instituto los niveles de cuidados señalados son más bajos. Son las chicas del centro 3 las que más dicen cuidar de todos los centros, también las chicas del centro 2 han puntuado alto que cuidan al profesorado.

Pues mira nos tocó cuidar al profesor de sociales y le hicimos un bizcocho, se lo guardamos en el armario, le pedimos todo el tiempo que por favor que no abriera el armario, y él preguntaba que por qué y cuándo al final de clase lo abrió se sorprendió, le dijimos que nos había tocado cuidarlo y se puso contento (Alumna centro 3; 16/05/19).

Sobre todo las niñas del centro 3 han manifestado ser las más cuidadosas con el profesorado, cuestión que ha sido corroborada por el profesorado, coincide que este centro al ser colegio es un centro muy familiar y quizá se preste más al afecto y al cariño del alumnado, pero también en general en los cuatro centros con las distintas características que tienen entre sí son las adolescentes las que más presencia y más porcentajes altos han votado en torno a los autocuidados, las que más cuidan a sus

compañeras y compañeros, las que más cuidan al personal de centro, a la familia y a los seres sintientes que les rodean⁵¹. Este tema de género requiere especial atención que iremos desentrañando y abordando a lo largo de los siguientes capítulos.

5.2.1. Prácticas de cuidado. Las miradas del profesorado y personal de centro

Numerosos docentes de los cuatro centros ha señalado que cuida al alumnado a través de la confianza, la familiaridad, la escucha, la empatía, también enseñándoles a gestionar sus problemas intra e interpersonales.

Pacto con ellos descansos para hacer las cosas que más les gusta, si me atienden 45 minutos les dejo el móvil, aunque esté prohibido, les pido que me sigan toda la clase, a veces les pongo videos, y negocio con ellos que me presten atención. Cuando se portan “mal” me salgo 5 minutos a hablar con ellos. El cuidado para mí es conocerlos y darme a conocer, aunque no soy su colega, intento ser flexible y adaptarme a lo que necesitan (Profesor centro 4; 29/04/19).

A mí me gusta que haya en clase espontaneidad y diálogo, que estén más relajados y que puedan hablar entre ellos, pierdo en silencio porque hay más ruido en clase, pero gano en que no me tengan miedo y que estén relajados en mi asignatura. Cuando no tienen miedo pues tienen más confianza, preguntan más cosas y aprenden más porque se interesan más, a veces hay profesores que mantienen la clase con mucho silencio pero luego los alumnos son incapaces de preguntar nada (Profesor centro 3; 20/05/19).

El profesorado y el personal de centro (estas últimas son todas mujeres) en su mayoría afirman no sentirse maltratadas por el alumnado, pero tampoco sentirse muy

⁵¹ Para ver información más detallada ver anexos Análisis cuestionario alumnado.

cuidadas. Con la salvedad de que en el centro 2 y 3 se quejan más del comportamiento de determinado alumnado, en estos dos centros tienen sectores de alumnado más heterogéneo que por ejemplo en el centro 1, que se trata de un tipo de alumnado de clase social media-alta, más bien alta, que plantean considerablemente menos situaciones conflictivas que el alumnado con mayores dificultades socioeconómicas.

La importancia de los autocuidados, a pesar de ser un tema de gran relevancia para la praxis docente, el profesorado no lo menciona a penas, solo lo han destacado en el centro 3 unas profesoras, este es el centro donde afirman sentirse más quemadas/os, probablemente fruto de ese malestar les haya conducido a plantearse el tema del autocuidado. Afirman que les ha ayudado mucho en su práctica docente la aceptación de la vulnerabilidad y el ejercicio de autoconsciencia que realizan para intentar estar lo mejor posible, al menos en la parte que depende de ellas afirman.

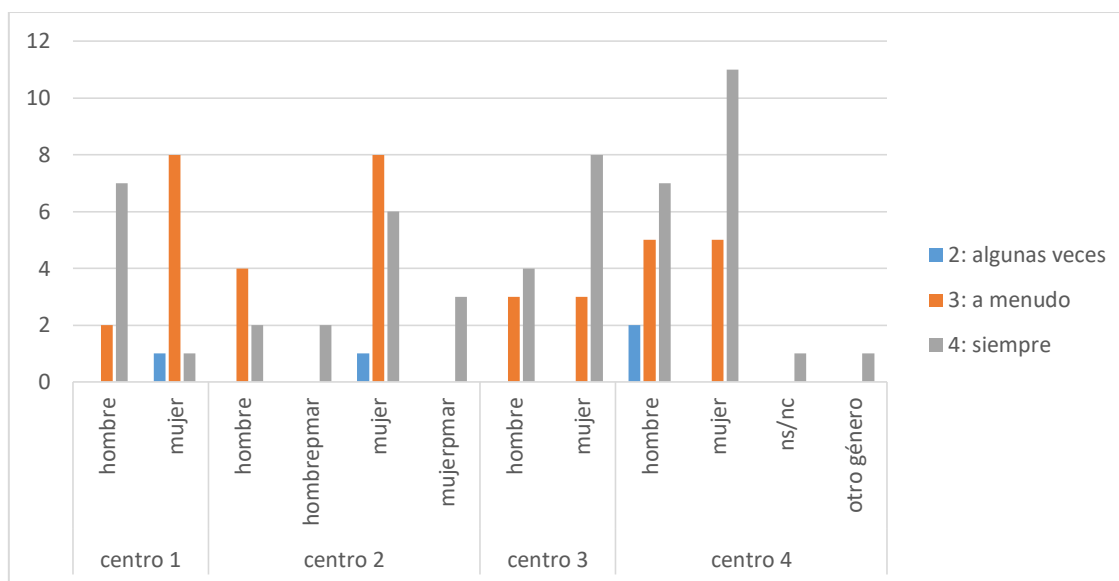
5.2.2. Prácticas de cuidado. Las miradas de las madres

Las madres entrevistadas comentan que sus hijas e hijos les dan cariño, pero ayudan poco en casa, confiesan que da igual el género, que en general no hacen nada si no se les obliga. Dicen que los sobreprotegen y que no quieren ser tan severas e injustas como sus padres y madres han sido con ellas por el hecho de ser mujeres. Afirman que sus hijas e hijos siempre se encuentran con todo hecho porque ellas quieren que se centren en estudiar, todas confiesan que en ese sentido sienten que no lo están haciendo bien.

Hemos pasado de que nuestros padres a las mujeres nos hacían trabajar más que a nuestros hermanos, y ahora que vemos que nuestros hijos están estudiando, pensamos bueno “si yo estoy aquí total ya lo hago yo”, hemos vivido un cambio demasiado brusco. Al final tengo la sensación de que no estamos educando en el cuidado de casa, y ¡lo de cuidarnos a nosotros como padres ni hablar! La realidad es que no les estamos pidiendo que lo hagan y al final ninguno nos cuida, estamos educando a los dos (niños y niñas) igual pero los dos mal (Madre centro 2; 12/04/19).

En cambio la mayoría del alumnado de todos los centros ha señalado tanto niñas como niños que ayudan mucho en casa.

Gráfico 6: ¿En qué grado crees que ayudas y cuidas de tu familia?



Fuente: Elaboración propia

La lectura que podemos hacer a partir de las entrevistas con las madres y conocer la autopercepción que el alumnado tiene de su colaboración en las tareas domésticas, se traduce en que existe una diferencia considerable de percepciones entre madres y alumnado, bastante contrapuesta. Quizá pudiera deberse a que las madres poseen una visión más amplia y ven las cosas que hace falta que se realicen en casa y las que se realizan de verdad por parte de sus hijos e hijas, en cambio el alumnado puede realizar algunas actividades pero no ven el total de las necesidades que un hogar necesita, pero la mayoría han afirmado que hacen muchas cosas en casa, o también esta autopercepción tan positiva pudiera deberse a que no quieren dar la imagen de que no ayudan en casa.

5.2.3. Algunas prácticas de cuidados en los centros

Armonía y familiaridad en el centro

La colaboración y el trato hacia mí del alumnado de todos los centros ha sido excepcional. Por parte del profesorado en general también, con una atención en la investigación y hacia mí extraordinaria. En casi todos los centros me han facilitado toda la información que he necesitado y han valorado mi presencia. En el centro 2 la frialdad

en el ambiente entre el profesorado y hacia el alumnado es bastante palmaria y sin duda esto repercute en el bienestar de toda la comunidad educativa, exceptuando unas cuantas profesoras que se han implicado y han ayudado en la investigación, el resto de docentes y el equipo directivo han tenido una actitud de indiferencia y poca colaboración, situación que ha entorpecido el desarrollo de la fase de campo.

En relación a la armonía de los centros, hemos puesto de relieve que en general los centros 1, 3 y 4 cuidan diferentes elementos para mantener prácticas de cuidados tanto a la comunidad educativa como a las personas que venimos de fuera. El centro 2 es el menos armonioso de los cuatro centros y el menos acogedor. El hecho de que este instituto sea el menos cuidadoso pasa por elementos que pueden ser más sutiles como la acústica (uso de sirena muy fuerte) y el ambiente siempre con gente abarrotada por los pasillos y entrada, a otras cuestiones más graves como el trato frío e indiferente por parte de buena parte del profesorado y del equipo directivo. También podemos señalar que en este centro el trato que se le da a la diversidad no es inclusivo, sino que el alumnado que presenta diversidad funcional se encuentra en una clase aislada y no con el resto de la clase estandarizada, todos estos factores propician que este instituto no sea un centro cuidadoso ni acogedor ni con el alumnado ni con el profesorado y mucho menos con las personas externas, que somos percibidas con recelo y desconfianza, de hecho el alumnado de este centro es el que ha afirmado sentirse menos cuidado y menos valorado por el profesorado.

En el centro 1 como hemos afirmado anteriormente existe una familiaridad y cuidados muy activos. Se trata de un centro privado (colegio) en el que su lema es la familiaridad, en este colegio tienen claro que el alumnado debe estar bien cuidado para que académicamente consiga buenos resultados. Al tratarse de un centro de privado la atención individualiza es un hecho; se respetan distintos ritmos de trabajo del alumnado, el profesorado les ayuda a la clase a trabajar de forma autónoma, si por ejemplo una persona va más atrasada recibe ayuda tanto de la profesora como de su grupo de iguales. Las y los docentes van siguiendo diferentes ritmos en clase, el ambiente de clase es armonioso, el alumnado habla entre sí pero no hacen ruido.

En el caso del centro 3 (colegio) la familiaridad viene por otro lado, es heredada de los valores religiosos de la obra social del cura que fundó esta escuela según nos cuentan, también tienen muy presentes las labores y el rol que realizaban y deben realizar

los y las maestras, a saber, en este centro el rol de todo el profesorado es el de maestros y maestras que son cercanos y que intentan conocer las necesidades afectivas y emocionales del alumnado, además de tener más relación con las familias, hay más cercanía, afectividad y mayor contacto corporal que en otros centros. También hacia mí ha habido desde el primer momento mucha cercanía, confianza y contacto físico.

En relación al centro 4, destacamos que también es un instituto en el que se palpa la familiaridad, hacen bastantes actividades al aire libre e intentan cuidar tanto el entorno de clase como el exterior, a través de varios programas que tienen, como el trabajo de una huerta y de recogida de basura en los alrededores, sumadas a la actividad anual del *aula un espacio habitable*, actividad en la que valoran las clases mejor cuidadas y más silenciosas y estas son premiadas al final de curso. Este centro que como se ha señalado está en un enclave más próximo al ámbito rural, aprovechan el entorno y hacen actividades fuera, por ejemplo cuentan con una huerta colectiva que cuida el alumnado en las horas sobre todo de educación física. En este centro se palpa mayor calma y sosiego que en el centro 2 que también tiene un número similar de alumnado.

Los elementos acústicos también tienen gran importancia como elemento de cuidado, en todos los centros exceptuando el centro 2, la casi ausencia de sirena, el uso de los altavoces para poner música de fondo (puntualmente) la gestión de los pasillos de manera fluida, etc., se tratan de elementos invisibles que pasan inadvertidos pero que son muy relevantes y condicionan mucho el ambiente y el confort de un centro tanto para las personas que están a diario allí como las que venimos de fuera.

También percibimos en el colegio 3 (al igual que en el centro 1 y 2) un ambiente muy cálido y familiar; hay varios planos en cada planta dibujados por niños y niñas de Educación Primaria con fotos del profesorado y personal de centro para que nos sirva para orientarnos a quienes venimos de fuera; en cada puerta de la clase hay una foto de la tutora o tutor de la clase. En este centro el comienzo de la jornada a las 8:00 comienza con música de bienvenida para el alumnado, unas veces es música celestial otras veces canciones pop más actuales.

En este colegio no es raro ver como docentes sobre todo varón hace bromas al alumnado y se dirigen al mismo en un tono muy coloquial y familiar. Tanto profesoras como profesores en este colegio suelen mantener contacto físico y cercano con el

alumnado, por ejemplo tocan el hombro, la nuca, la espalda de manera afectuosa y familiar, el afecto físico es muy frecuente, es el centro en el que hay más cercanía y más contacto corporal. El profesorado ejerce un rol de “maestras y maestros” como ellos mismos han señalado y como se nombran a sí mismos, rol de maestros en el sentido de que diluyen más la distancia y jerarquía con el alumnado, están atentos y preocupados por los problemas personales del alumnado y por las cuestiones emocionales y tienen un trato más familiar y coloquial tanto con el alumnado como con las familias, solo en este centro veremos esta actitud por parte del profesorado, en el resto de centros el profesorado no se comporta de un modo tan familiar y cercano.

En este colegio además un día a la semana trabajan desde la metodología de aprendizaje cooperativo y podemos ver al alumnado ese día todo el tiempo trabajando por equipos, también reciben visitas de familiares y de personas externas que ayudan al alumnado a la gestión del trabajo grupal durante esa mañana, esta actividad beneficia a la cohesión grupal y al desarrollo de valores como la cooperación, la empatía, la solidaridad, etc.

El cuidado a la diversidad⁵²

En cuando al cuidado del alumnado con diversidad del tipo que sea, se ha podido apreciar que el colegio 1 cuenta con un buen número de alumnado con diversidad funcional, en este centro se apuesta por incluir de manera activa la diversidad y se trabaja porque se respete y se cuide al alumnado que presenta dificultades y/o necesidades especiales. También profesorado y varios alumnos y alumnas han explicado que en otros centros han sufrido situaciones de acoso y exclusión social y se sentían deprimidos e inseguros, y en este centro afirman encontrarse muy a gusto. Los centros 3 y 4 también trabajan de manera activa la diversidad, de hecho el centro 4 está catalogado como centro inclusivo.

Para terminar este capítulo, destacamos a modo de conclusión las opiniones que ha dado el alumnado sobre los presupuestos teóricos y percepciones que tienen del

⁵² Para más información sobre prácticas inclusivas véase el Capítulo 6: Género, paz, interseccionalidad y cuidados en la escuela.

cuidado. Ponemos de manifiesto que no hemos encontrado a penas diferencias por géneros ni por diferencias socioeconómicas o culturales ni por centro. El alumnado de los cuatro centros, a lo largo de los seis meses de trabajo de campo ha ido señalando conceptos similares sobre el cuidado, que se han ido repitiendo, utilizando temáticas similares que hemos visto a lo largo de este capítulo. También han manifestado en los cuestionarios que todos y todas le dan bastante importancia al cuidado sin grandes diferencias entre género.

En cuanto al profesorado y personal de centro de los distintos centros, no hemos encontrado disparidad en las opiniones dadas en los distintos centros ni por género ni por centro, guardan similitud y se repiten muchos conceptos. Donde sí hemos encontrado diferencias más acusadas es en el hecho de que muchos de los profesores varones han admitido que asociaban el tema del cuidado con cuestiones vinculadas a la dependencia y vulnerabilidad y no al ámbito educativo y menos aún en edades avanzadas como es la Educación Secundaria Obligatoria. De hecho, el pequeño porcentaje que ha aludido que no comprende bien la temática del cuidado y la afectividad y su vinculación a la educación han sido en su mayoría profesores varones, en cambio en el caso del alumnado varón no ha sido así. A su vez, numerosas profesoras han hablado sobre las tareas de cuidados en sus vidas personales y profesionales, haciendo hincapié en el papel de sobrecarga y responsabilidad que tienen el cuidado y la atención. Sin embargo ningún profesor varón ha señalado esto.

En cuanto a las prácticas de cuidados destacamos que a pesar de que no hemos encontrado diferencias en torno a los presupuestos teóricos y percepciones del cuidado de las alumnas y alumnos, ya que no han mostrado enfoques ni percepciones diferenciadas entre géneros ni otras diferencias, pero a través de las prácticas de cuidados en el día a día sí se pueden encontrar diferencias derivadas con gran probabilidad de la socialización diferenciada entre hombres y mujeres. En los cuatro centros la relación con las niñas ha sido mucho más intensa que con los niños, ellas se han implicado desde el primer momento hasta el final, me han ayudado, atendido, colaborado activamente en la investigación, con los chicos la relación también ha sido muy buena pero se han implicado bastante menos que las chicas. Además triangulando toda la información obtenida podemos poner de manifiesto que las chicas cuidan más al profesorado, aspecto

corroborado en los cuestionarios y en el feedback que el profesorado de todos los centros nos ha dado.

CAPÍTULO 6: GÉNERO, PAZ, INTERSECCIONALIDAD Y CUIDADOS EN LA ESCUELA

En este capítulo recogemos diferentes apartados en torno a la relación entre género y cuidados en la escuela. Damos a conocer aspectos tales como prácticas de cuidado en las que el género tiene un peso relevante. El papel que tiene la socialización diferenciada por géneros. Algunos micromachismos de los centros. Cómo se trabaja la coeducación en los centros a través del *Plan de Igualdad* y exponemos también la percepción que el alumnado tiene sobre las desigualdades de género.

A su vez, en este capítulo analizamos los efectos del enfoque interseccional, desde el cual entendemos como las distintas categorías sociales género, etnia, clase social, religión, diversidad funcional, orientación sexual y múltiples elementos más, susceptibles de discriminación, no son biológicos sino categorías construidas que se interrelacionan e influyen sobre el acceso a derechos y oportunidades y se retroalimentan negativamente.

Para concluir analizamos la relación o no de los diferentes centros con el *Plan de Convivencia* y la *Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”*, así como las medidas que toman para dar visibilidad y contribuir a una cultura de paz; también reflexionamos sobre algunas de las consecuencias que tiene para los diferentes centros educativos incluir o no los valores de una cultura de paz en su práctica escolar.

6.1. Prácticas de cuidado con género

¿Socialización diferenciada entre niñas y niños?

En las entrevistas se ha abordado la posible socialización diferenciada entre chicas y chicos, docentes y personal de centro de varios centros han señalado que las diferencias de género son un hecho, se pueden apreciar con bastante claridad en todo lo que exponemos a continuación. En los cuatro centros la relación con las niñas ha sido mucho más intensa que con los chicos, ellas se han implicado desde el primer momento hasta el final, me han ayudado, atendido, colaborado activamente en la investigación, contando confidencias...Con los niños la relación también ha sido muy buena, han colaborado y ayudado bastante, pero ellos se han mostrado mucho más tímidos y con vergüenza, aunque en las relaciones con los chicos en intimidad, cuando no están en grupo, se ha podido observar jóvenes muy sensibles y atentos que se abrían a contarme cuestiones

personales. Tengo en cuenta el hecho de que yo sea mujer podría ser un elemento que provoque en los chicos más vergüenza, pero al hablarlo con otros profesores varones me comentan que a ellos también les resulta mucho más fácil relacionarse con las niñas que con los niños, y que en general las chicas son más atentas y están más pendientes de todo, aunque también aseguran que los chicos pueden ser muy tiernos y amables si los tratas de manera individualizada.

Las chicas sin duda cuidan más, son las que más empatizan, están más pendientes o por ejemplo en clase son las que perciben más tu malestar; si el grupo se está comportando mal contigo pues suelen ser chicas las que se dan cuenta (Profesor centro 4; 30/04/19).

Los chicos se relacionan más desde el “colegueo” y las chicas me cuentan más cosas personales, los chicos son más de relacionarse con bromas, chistes pero luego no sé nada de sus vidas privadas, de algunos no sé nada de nada. Las chicas sí me cuentan sus cosas, sus problemas... (Profesor centro 4; 24/04/19).

Otro elemento que debe ser destacado es el hecho de que las chicas de las clases de al lado y de otros cursos en los cuatro centros se han interesado por saber quién soy, lo que hago, vienen a saludarme, me cuentan sus experiencias y quieren participar en la investigación. Pero eso no ha ocurrido con los chicos de las otras clases en ningún centro. Probablemente la socialización basada en el afecto, en el cariño y la entrega a la que a las niñas y mujeres se les conduce y socializa, en el caso de los chicos basada en la libertad, la fortaleza y el bloqueo de emociones para reducir la exposición a situaciones de vulnerabilidad, podrían explicar esta conducta del alumnado varón mucho más cerrados e inaccesibles, además de pasivos, aunque como ya se ha señalado, es cierto que también se aprecia mucha timidez propia de la edad. También en todos los centros el profesorado y personal de centro pone de manifiesto que el alumnado varón es el que lleva a cabo más conductas disruptivas.

Desde el centro 3, que cuenta con bastante número de alumnado procedente de etnia gitana y de países del norte de África, aportan otro elemento más a la cuestión de la

socialización de género, se trata del factor etnia y sociocultural, que como tratan de explicar las teorías de la interseccionalidad, estos otros dos elementos vienen a complejizar y agravar más las diferencias de género, ya que como plantea el profesorado de este centro, en la etnia gitana y en las familias con dificultades socioeconómicas, el aprendizaje de roles de género más estereotipados es habitual. En este colegio señalan que los chicos que viven próximos al “poblado” (zona norte de Granada donde se ubica un gran número de familias de etnia gitana) tienen la necesidad de mostrarse “duros” y “fuertes” para sobrevivir, por otro lado, las adolescentes asumen de manera pasiva determinados comportamientos y roles de género que les vienen heredados de sus madres, por ejemplo terminar pronto los estudios para convertirse en esposas y madres. El profesorado al respecto afirma que afortunadamente las cosas están cambiando algo pero no lo suficiente, señalan que muchas madres quieren que sus hijas estudien y que no lleven las vidas que ellas llevaron, vidas marcadas por la obediencia a sus padres y sus maridos y la pérdida de identidad.

Las profesoras cuidan más

Cuando hemos preguntado quién cuida más, en los cuatro centros el profesorado ha manifestado que siente que las profesoras lo hacen más, también el alumnado en su mayoría ha afirmado que son las profesoras las que más cuidan y las que más se preocupan por sus problemas y por ayudarles. La mayor parte de profesoras y alumnado han confesado que el profesorado varón mantiene una actitud centrada en cumplir los contenidos curriculares, y en general es más distante con el alumnado. Las profesoras lo han achacado a una cuestión de socialización, ya que ellas consideran que han sido educadas en el cuidado y sus compañeros no. También buena parte de las personas entrevistadas (tanto hombres como mujeres) han vinculado este hecho a diferencias de sexo y género, aludiendo que las mujeres pueden tener mayores capacidades de comprensión, apelan a la genética, al instinto y demás componentes biologicistas.

Es curioso, porque muchas profesoras han señalado que los profesores que son padres suelen ser más atentos y sensibles, y que incluso han notado cambios de actitud a partir de ser padres.

Creo que nosotras nos volcamos más, habrá profesores padreros que se vuelcan también mucho, pero nosotras más, en general mandamos más

correos a los padres, no nos importa que nos llamen y que nos molesten los padres. Y ellos son diferentes, por ejemplo te dicen “yo tengo una hora de tutoría a la semana y no tengo más y es lo que hay, no puedo estar mandando correos porque no tengo tiempo” (...) En este centro hemos echado una mano a muchos alumnos porque somos muchas más mujeres en el claustro que hombres, no sé en qué porcentaje pero muchas más. Hay algún profesor accesible, pero bueno...tampoco no como nosotras. Genéticamente es que somos muy distintas, entonces ese espíritu de madraza, de dulzura, pues lo tenemos más desarrollado.. (Profesora centro 2; 26/02/19).

La verdad es que un poco más cuidadoras son las profesoras, sobre todo si son madres noto que suelen ser más empáticas. Aquí al despacho de orientación vienen más profesoras a contarme problemas o cosas de los alumnos, vienen preocupadas a contarme lo que le pasa a sus alumnos como si fueran sus madres. Y los profesores varones pues quizás alguno sí se ha implicado más pero no lo sé bien (...) Pues no sé si es un elemento de género, quizás sí por lo de ser madres, pero sí hay una cosa que observo mucho, los profesores que tienen hijos son más empáticos con las situaciones de los alumnos (Orientadora centro 2; 20/02/19).

Las profesoras son más queridas por el alumnado pero también este les pierde más el respeto, pone de manifiesto el total de las personas entrevistadas. Son las profesoras las que sienten que el alumnado les falta más el respeto, mucho más que a sus compañeros, creen que es porque las ven “blandas” y se aprovechan. Ciertamente hemos podido comprobar que las faltas de respeto hacia las profesoras son mucho más frecuentes a ellas que a profesores hombres, tanto de alumnos como de alumnas. Las profesoras creen que las formas, la actitud y el timbre de voz de los hombres les da más respeto e incluso miedo y que lo asocian con autoridad y poder, y a ellas con una “prolongación” de sus madres.

Las madres llevan el peso de la educación de sus hijas e hijos

Todos los centros educativos sin excepción afirman que las madres son las que están realmente implicadas en la educación de sus hijas e hijos. No hay ningún tipo de discrepancia. En algunos centros señalan que cuando la situación con un alumno o alumna se agrava viene el padre a intentar imponer su autoridad, pero que la realidad es que son las madres las que llevan el peso de la educación de sus hijos e hijas.

Depende mucho también de la procedencia, de la etnia y de dónde hayan nacido, también se nota mucho porque por ejemplo nosotros tenemos muchos alumnos marroquíes y son las madres las que se ocupan de los cuidados, es que depende mucho de la procedencia y del nivel sociocultural. Si son personas que tienen un nivel de estudios superior ahí, sí que se comparte más la implicación en la educación de los hijos, pero si por ejemplo tienen un nivel sociocultural más bajo, por ejemplo los gitanos, ahí se ve también que es la mujer la que lleva el peso, si vienen aquí al centro son las madres y si viene un padre quiere hablar con otro hombre (Jefa de estudios centro 3; 09/05/19).

La diferencia de implicación es bestial en la educación de sus hijos, no tendría datos, pero perfectamente 90% de implicación de las madres y 10% de los padres (...) Lo normal es que venga la madre sola o el padre acompañando, pero no el padre solo, y si viene el padre solo generalmente dice "Es que no ha podido venir la madre porque está enferma" o están divorciados o algo así, cuando se le ve una implicación real al padre suele ser por algo raro (Profesor centro 4; 30/04/19).

En algunos centros ponen de manifiesto la implicación de otras variables como el nivel socioeconómico, cultural, la procedencia, etc. Pero al final el resultado en los cuatro centros con diferentes enfoques, perfiles, características, incluso muchos de ellos con diferencias muy acusadas entre sí, es que son siempre las madres quienes se ocupan del ámbito educativo de sus hijas e hijos.

6.1.1. Coeducación en los centros

En cuanto al tratamiento de la coeducación en los diferentes centros podemos ver que en los centros públicos sí es obligatorio que incorporen el *Plan de Igualdad entre hombres y mujeres*, pero a pesar de su obligatoriedad puede no trabajarse activa y comprometidamente.

En el centro 1 (privado) han afirmado tener en cuenta el ir incorporando y desarrollando la perspectiva de género y la coeducación poco a poco, aunque señalan que no ha sido su prioridad en los últimos años, no consideran que tengan un problema con este tema, pero añaden que van a empezar a incorporar el enfoque de género porque han detectado necesidades y demandas del alumnado sobre todo en el área afectivosexual. En este centro en general el profesorado al igual que el alumnado mantienen una visión mayoritaria desde la cual entienden que la igualdad se ha conquistado ya, y que existen mínimas desigualdades de género; y por ende se da en buena parte por hecho que no hay que trabajarla. Al final en este centro no se trabaja activamente el compromiso con la igualdad de género, quizá el contexto de “burbuja” que tienen en este colegio pueda interferir en que no vean las necesidades de seguir avanzando en igualdad, en buena medida también esto pueda ser propiciado por el privilegiado posicionamiento socioeconómico que les hace percibir una menor crudeza de las desigualdades e injusticias de género.

En el resto de centros se trabaja *el Plan de Igualdad* pero con dificultades para su desempeño y ejecución, como han señalado las profesoras encargadas, estas cuestiones pasan sobre todo por la falta de colaboración por parte del equipo directivo o de determinado sector de profesorado sobre todo varón, dependiendo de cada centro ha sido una casuística u otra. En los centros 3 y 4 trabajan de manera activa el *Plan de Igualdad*, el centro 3 a pesar de ser un centro de carácter religioso está muy implicado en la coeducación en su escuela, este también es el centro en el que más problemas de autoridad tienen las profesoras con determinado alumnado y familias...y el profesorado masculino ha señalado ser consciente de los problemas de sus compañeras.

En el caso del centro 4 bastantes profesoras han manifestado la implicación del equipo directivo en el trabajo activo de la igualdad de género en el centro. Todo lo contrario que en el centro 2, en el que se están haciendo cosas interesantes en torno al trabajo de igualdad de género, pero que en muchas ocasiones pasan inadvertidas, ya que

no se les da difusión, sino que se trabajan sin mucha visibilidad en este centro. Quizá (como ya se comentó anteriormente) fruto del hartazgo de la profesora encargada, a consecuencia de la falta de colaboración del equipo directivo y de muchos compañeros varones principalmente, no se le esté dando la difusión que merece.

Respecto a la asignatura de *Cambios sociales y de género* encontramos que en todos los centros se trabaja exceptuando el centro 1 que no se oferta. Concretamente en el centro 3 que cuenta con gran diversidad de alumnado de etnia gitana y diferentes procedencias, la profesora encargada de llevarlo a cabo, imparte esta asignatura a una de las clases más complejas del centro, y señala que ha sido todo un reto porque al principio fue muy difícil poder desarrollar estos contenidos debido al perfil de alumnado con comportamiento bastante machistas, como ella ha comentado, pero a su vez afirma que han podido ver los frutos poco a poco a medida que avanzaba el curso.

Hemos preguntado a las profesoras de los distintos centros sobre por qué los temas de igualdad solo los imparten profesoras mujeres, algunas de estas profesoras han mostrado su indignación al hecho de que siempre tengan que ser las mujeres las que se ocupen de un tema que como ellas afirman es de todas y todos.

En el centro 2 también la profesora encargada del *Plan de Igualdad* señala que son en una mayoría de un 80% de mujeres quienes se encargan del *Plan de Igualdad* en la ciudad de Granada (cuando se reúnen en los cursos del CEP centro de profesorado). Siguen siendo las profesoras las que llevan el peso del trabajo en la igualdad de género...la mayoría de las profesoras entrevistadas han confesado que esto no ha cambiado aún, y que gran parte de los profesores varones están al margen de esta realidad o incluso se ofenden cuando se tratan estos temas y se niegan a trabajarlos en sus clases. Esta situación pone de relieve el panorama complejo y las aún resistencias y rechazos que las temáticas sobre igualdad de género tienen en la escuela, ya que alguna parte de los y las docentes tanto hombres como mujeres no lo apoya ni considera necesario.

Hay mucha diferencia, los compañeros hombres me apoyan mucho menos, y da igual que sean más jóvenes o mayores, da igual. A veces, no entienden que todos debemos de apoyar y trabajar la igualdad de género, y tengo que tener mucho cuidado con cómo expreso las cosas, porque enseguida se ponen a la defensiva. El año pasado el Plan de Igualdad lo

Llevaba un profesor y me gustaba mucho como lo hacía, porque creo que ayuda también a que los profesores hombres lo entiendan de otra forma (Profesora centro 2; 07/03/19).

La igualdad de género en la escuela es interesante contemplarla también desde materias como *Educación física*, ya que se trata de una asignatura que se presta a que el desempeño de las niñas en determinados deportes pueda verse mermado. Al respecto, dos de los centros visitados son muy conscientes de la situación e intentan paliarla con diferentes medidas. El profesor de *Educación física* del instituto 4 explica como adapta la asignatura a las chicas, para que no les resulte hostil determinados deportes, haciendo que los chicos cuenten con ellas, de manera que si los chicos no implican a las chicas a lo largo de una actividad, por ejemplo en los pases del fútbol americano, si no le pasan a una chica ese pase no valdría. Él ha incorporado unos deportes de origen catalán en los que se reduce el contacto físico y que resultan más inclusivos; afirma que cuando no se presta atención a estas cuestiones, en numerosas ocasiones las niñas suelen mantenerse pasivas, o refieren estar enfermas y finalmente se pasan todo el curso sentadas en el banquillo. A este profesor le resulta indispensable estar pendiente de la perspectiva de género y no dejar que las cosas sean como siempre han sido, señala que si no hacen cambios y adaptaciones con perspectiva de género en la materia *Educación física* no puede haber igualdad de género e implicación real de las chicas en el deporte.

A su vez, el profesor de educación física del colegio 1 también tiene presente la inclusión de género e intenta que las chicas siempre se integren de manera progresiva en determinados deportes que conllevan más contacto, del mismo modo realiza equipos siempre mixtos y trabaja porque las niñas no se sientan excluidas en ningún deporte.

6.1.2. Abordando las desigualdades de género. Las miradas del alumnado

Por un lado, en casi todos los centros (excepto el colegio 1) la mayoría de niñas están muy informadas de los temas de género, se consideran feministas, en cambio los chicos buena parte están de acuerdo con lo que sus compañeras señalan, aunque algunos que asienten, también señalan que ellos sufren peligros por cuestiones de género y que son iguales en ese sentido, además tampoco sienten indignación ni rabia con las injusticias en torno a cuestiones patriarcales, a diferencia de la mayoría de niñas participantes.

Por otro lado, en el centro que menos argumentos e indignación mostraron sobre las desigualdades de género fue el alumnado del colegio 1, tanto chicos como chicas. Esta actitud como ya se ha comentado anteriormente, pudiera ser interpretada por la situación de “privilegio” que el alumnado de este centro tiene, ya que provienen de familias muy acomodadas y en su mayoría con un nivel de estudios alto, y esto pudiera favorecer el hecho de que les falte una visión más veraz de las desigualdades de género y de las desigualdades en general, ya que cabe la posibilidad de que este alumnado en sus madres no perciba las desventajas y desigualdades que puedan sufrir por el hecho de ser mujeres, dado que en este caso están mucho más amortiguadas que en alumnado de otros centros en el que la realidad de sus madres es mucho más cruda y compleja, a esto se añaden otros posibles elementos adheridos al género, como la falta o ausencia de estudios, techo de cristal, suelo pegajoso, doble jornada laboral al llegar a casa, cuidado de las personas mayores y/o dependientes que estén en su entorno y un sinfín de elementos que pueden interseccionar de manera que ahonden sobre las ya desigualdades de género. Además, cabe señalar que en el colegio 1 también el profesorado da muestra de una visión más edulcorada sobre las desigualdades de género, restando impacto y expresando en su mayoría que la igualdad de género ya está conquistada y superada y que en su centro está presente y que no es necesario trabajarla de manera activa. A continuación podemos leer algunos comentarios de las adolescentes de los distintos centros en relación a las inseguridades que viven por ser niñas.

Otro comentario que hacen los violadores cuando los entrevistan es que la tía iba provocando...nosotras no vamos provocando para que nos violen por la calle, nosotras no queremos que nos violen en la calle, ni en los callejones ni en ningún sitio ni na'...y tenemos derecho a vestirnos como queramos y que no digan los tíos que vamos provocando ni cosas de esas, porque no es por eso, es que nos gusta vestirnos así y ya está (Alumna centro 2; 07/03/19).

No hace falta que sea por la noche, a cualquier hora te puede pasar algo. Ayer iba por la tarde y pasé por la gasolinera y un grupo de cuatro tíos en un coche me empiezan a gritar “eh ven para acá, ven para acá

guapa'". Esas cosas pues a los tíos no les pasan, que pase un grupo un coche lleno de tíos y le digan guapo ven para acá, ven para acá, esas cosas no pasan, por tanto no es lo mismo chicas que chicos (Alumna centro 4; 29/04/19).

No obstante, bastante parte del profesorado ha señalado que el alumnado, tanto niñas como niños, en la actualidad está más concienciado con los temas de igualdad de género que parte del profesorado. A lo largo de esta investigación, exceptuando casos puntuales, la aceptación y compromiso del alumnado (más femenino, pero también masculino) con la igualdad de género es considerablemente mayor que en generaciones anteriores y que incluso en parte de un determinado sector de docentes.

6.1.3. Micromachismos en la escuela

Con respecto a la falta de coeducación y de perspectiva de género en la escuela, uno de los aspectos que se puede apreciar con bastante rapidez desde los primeros días en los centros, es el hecho de que en todos ellos hay un discurso muy “masculinizado” generalizado, que deja entrever micromachismos que están muy imbricados en el discurso de los centros por buena parte de la comunidad educativa.

Se puede apreciar que prácticamente siempre hablan y se expresan en masculino prácticamente la totalidad de la comunidad educativa, refiriéndose a “los alumnos”, “los profesores”, “los maestros”, “nosotros”, aunque en cantidad el número de profesores varones y de alumnos varones siempre sea inferior, ya que en casi todas las clases, claustros, etc., hay más alumnas que alumnos y más profesoras que profesores de manera considerable. Esto ha ocurrido en todos los centros aunque en algunos las cifras de mujeres sobre hombres son aplastantes, por ejemplo en el colegio 1 solo hay dos profesores varones en toda Educación Secundaria Obligatoria pero todo el profesorado y alumnado habla de “profesores” en masculino, o por ejemplo la clase del instituto 2 que cuenta con 18 alumnas y 8 alumnos y siempre se expresan todas ellas en masculino y el profesorado se dirige a la clase en masculino.

Otro elemento a tener en cuenta que también se ha dado en todos estos centros, es el hecho de que al profesorado masculino el alumnado se dirige por su nombre propio o

lo llama “profesor” y a las profesoras y a mí nos llaman “seño” o “maestra”; esto podría deberse a que asocian las figuras de las profesoras a esa continuidad con las maestras de Educación Infantil y Primaria, a la cercanía e incluso lo “maternal”, y la figura de los profesores varones sea vinculada a la autoridad, respeto, prestigio, conocimiento, lo científico y los estudios superiores, quizá no de manera consciente, pero sí se puede plasmar en el currículo oculto y en el hecho de que la figura del profesor siempre es más respetada y temida que la de las profesoras, con lo que ello conlleva a nivel positivo y negativo... Las profesoras son muchas veces más queridas, pero tienen en su mayoría más problemas con el alumnado de los dos géneros.

Es mucho menos aceptable que una mujer se “cuele” o que sea chula, con los profesores pues no pasa nada, pero con nosotras... parece que los estás amenazando. Los alumnos en general obedecen y respetan más a un profesor que a una profesora tanto niños como niñas, y a veces cuando pegas un “vozarrón” porque ya no puedes más, se te echan encima en plan “Oye por qué me gritas” y a los profesores hombres no les dicen eso, para ellos no es que el profesor varón está gritando es que él habla así, pero en cambio, si nosotras lo hacemos... es mucho menos aceptable que una mujer sea chula, con los profesores pues no pasa nada (Profesora centro 3;10/06/19).

Numerosas profesoras sobre todo del colegio 3 han señalado que han tenido que hacer un trabajo arduo para que sus compañeros fueran conscientes de determinados comportamientos machistas de ellos hacia ellas, como ayudarles a controlar la clase dando voces, o al hecho de que normalicen determinados comportamientos abusivos de niños que tocan inadecuadamente a otras niñas. Muchas profesoras afirman que a veces los profesores varones no veían tan claro esas faltas de respeto. En este colegio tanto profesoras como profesores señalan que las profesoras han sido las que se han formado y han apostado por aplicar la perspectiva de género en todo el centro.

A nivel curricular tú le propones algo a ellos y se implican y lo hacen, pero ahora mismo yo no veo el mismo conocimiento del tema entre

profesores y profesoras, la mayoría de profesoras están más preparadas en el tema porque les gusta, lo han leído, les interesa. A los profesores a veces les cuesta mucho aceptar cuando no quieres ayuda de ellos porque al final te desautorizan delante de la clase, para ellos es un gesto de cortesía y no ven que es un gesto machista, o también a veces normalizan determinados comportamientos abusivos de chicos que tocan a otras chicas donde sea, pero es que nadie debe tocar sin consentimiento, y ellos le quitan hierro, dicen que eso ha pasado toda la vida (Profesora centro 3; 09/05/19).

En su mayoría tanto profesoras como profesores sienten que hemos avanzado en igualdad de género en la escuela, a diferencia de hace años y que el alumnado en su mayoría son muy receptivos, más las niñas que los niños, pero a los chicos también les interesa esta temática cuando se imparten talleres o se hacen actividades al respecto.

6.2. Visibilidad de una cultura de paz en los centros

En cuanto a la visibilidad que le dan los centros a aspectos relacionados con la cultura de paz, la mediación, la regulación y gestión pacífica de los conflictos, así como el cultivo de valores como la integración, el compañerismo, la solidaridad, etc., y el cuidado del clima y ambiente de centro entre otras... a través del *Plan de Convivencia* (al igual que el *Plan de Igualdad*, el *Plan de Convivencia* para los centros públicos es de obligatorio cumplimiento).

En relación al trabajo activo y comprometido con la cultura de paz en la escuela, recordamos que el colegio 1 no pertenece a la *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"*, pero por necesidad, en cuanto a relaciones de convivencia entre el alumnado, en este colegio han considerado abordar la convivencia y mediación desde diferentes enfoques. El profesorado reconoce que el aula de convivencia implantada hace unos años está dando buenos resultados; la persona encargada está haciendo un trabajo muy activo con el alumnado de todos los cursos, en el aula de convivencia trabajan gestión emocional, transformación positiva de los conflictos, trabajo intrapersonal e interpersonal, y ante un

conflicto con cualquier miembro de la comunidad educativa se resuelve en un proceso de mediación aceptado por todas las partes implicadas.

El colegio 3 pertenece a la *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"*, a pesar de que son conscientes de la necesidad que tienen de contar con un proyecto de cultura de paz y convivencia, comprometido y activo, afirman que las medidas de convivencia que tienen planteadas en su Proyecto Educativo no se está llevando a cabo de manera operativa. Un grupo de profesoras ponen de relieve que saben la teoría pero que les faltan conocimientos prácticos y apoyo del equipo directivo. En este centro tienen en cuenta los temas de convivencia y de cultura de paz, realizan proyectos con ONGs y asociaciones para tratar estas cuestiones, pero de manera autónoma el centro no pone en marcha un aula de convivencia operativa ni procesos de mediación como herramienta para la transformación positiva de los conflictos; las profesoras encargadas de este plan confiesan que sobre todo sienten que les falta formación práctica al respecto.

En relación al instituto 4, especialmente el equipo directivo tiene bastante claro la importancia de la gestión del *Plan de Convivencia* de manera activa y comprometida, a través del fomento de los valores de la cultura de paz y la mediación, materializado en un aula de convivencia en la que se desarrollan actividades teórico-prácticas de mediación y transformación pacífica de los conflictos. También se lleva un registro de la convivencia en cada clase, a través de la categorización de cada parte o expulsión que acaece a lo largo de la semana, y realizan un análisis semanal para poder ver cuándo surgen más problemas de conducta, quién los ha ocasionado, en qué clases se dan más, cuándo aumentan o disminuyen los conflictos, etc., para de este modo poder actuar de manera más detallada con base en esta información. Además de esta iniciativa que ayuda a conocer y tomar medidas para una buena convivencia, también realizan la actividad llamada *Aula espacio habitable* que ayuda a mantener el buen ambiente y armonía de cada clase, en esta actividad se valora el nivel de silencio, de calma, de limpieza, etc., tanto tutores y tutoras como personal de limpieza, y las clases que más trabajan y cuidan estas medidas van consiguiendo puntos, y al final de curso son valoradas y premiadas las clases más habitables y cuidadosas.

En todos los centros se ha hablado de los problemas de convivencia con los cursos de 1ºESO, estos problemas han llevado a los cuatro centros a pensar medidas para la

gestión de las relaciones con este alumnado. En el colegio 3 señalan que están valorando la posibilidad de incorporar un cuerpo de profesorado específico para 1º ESO, dado que consideran que es alumnado de edades muy pequeñas y necesitan docentes que hagan un acompañamiento más individualizado con la idea de que se asemeje lo más posible a las funciones de las maestras y maestros de Educación Primaria, con el objetivo de hacer el tránsito de Primaria a Secundaria de manera más armoniosa. El colegio 1 gestiona esta situación sobre todo a través de los procesos de mediación y el aula de convivencia al igual que el instituto 4. Pero todo el profesorado coincide en que es un alumnado de edades muy pequeñas y que resulta muy complejo ese primer año en un centro grande y sin el cuidado y la atención de profesorado más atento y cuidadoso, en los centros que son colegios (1 y 3) se amortigua más este efecto porque el profesorado está muy vinculado a las dinámicas de atención que se dan en un colegio.

Veo fundamental lo de cuidar y es que no sé, ahora aquí en el Instituto es todo más difícil desde que han bajado la edad para el acceso al instituto, veo fatal que entren al instituto tan pequeños, porque un maestro no trata igual a un niño que un profesor, el trato de un maestro es mucho más cercano, más agradable ¡Qué equivocación más grande que haya niños tan pequeñitos en el Instituto! (...) En edades tan pequeñas necesitan más cuidado. A mí me sorprendió mucho un día que entré a una clase de 1ºESO y había niños que tenían su mesa con su lápices, su libreta y sus muñequillos encima de la mesa, porque son muy pequeños y se habían traído sus muñequitos de casa, hay niños que maduran antes y otros después y eso debe tenerse en cuenta (Integradora social centro 4; 03/05/19).

Para concluir, todos los centros han mostrado su preocupación por el ambiente y clima de convivencia de sus centros. La diferencia estriba en las medidas y herramientas que ofertan para intentar favorecer este ambiente, reducir y gestionar adecuadamente los conflictos, sobre todo podemos destacar la importancia de los procesos de mediación entre las distintas partes de la comunidad educativa y el trabajo de instrumentos inter e intrapersonales a través del aula de convivencia, que parecen ser las medidas que más

efecto están surtiendo en las escuelas que lo están llevando a cabo (centro 1 y 4). El colegio 1 que no pertenece a la *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"* funciona como si estuviera adscrito a la misma, ya que tiene presente la importancia de la convivencia en su centro y los valores que promueve la cultura de paz, pero el instituto 2 que no pertenece (explicaremos este caso en el siguiente apartado) no cuenta con apenas actividades y planes para trabajar la convivencia positiva y eso se ha visto reflejado en su día a día, en el clima de su centro y en la falta de bienestar del alumnado.

6.2.1. Carencias de una cultura de paz en los centros

Como hemos comentado anteriormente, en el centro 2 no desarrollan a penas actividades relacionadas con la cultura de paz, la convivencia, la mediación, a pesar de que les haga falta y sean conscientes, la pasividad del equipo directivo y de buena parte del profesorado ante estos temas es bastante palmaria, este centro no pertenece a la *Red Andaluza "Escuela: Espacio escuela de Paz"*, pero el centro 1 tampoco está adherido a la *Red* y sin embargo han optado por incorporar un modelo pedagógico basado en los preceptos de la cultura de paz, porque están viendo los beneficios de incorporarlo, ya que como han manifestado el ambiente del centro ha ido mejorando.

Son muchas las manifestaciones de cuidados y de paz en el día a día escolar, pero la mayor parte de la comunidad educativa de los centros que más problemas presentan son el instituto 2 (público) y colegio 3 (concertado-religioso) tienen una percepción mayoritariamente basada en un enfoque violentológico, que se puede apreciar a la hora de invitarme a sus clases, describirme a un grupo-clase, etc., consideran que solo me interesa conocer los conflictos que se dan y me invitan a horas del día en las que la clase está más alborotada o en las asignaturas que más conflictos se dan. A pesar de que saben que me interesa el día a día en sus centros y que la investigación es en torno a las muestras y expresiones de cuidado y afecto, pero la tendencia del profesorado en su mayoría y del alumnado es creer que lo que más me interesa conocer de sus centros son las conductas disruptivas, peleas que puedan tener entre el alumnado, conflictos con las clases más complicadas, etc. Pero en los centros 1(privado) y 4 (público) ambos con un ambiente muy armonio no ha sido así, sino todo lo contrario.

En este instituto siempre me dan a conocer las clases más conflictivas o me piden entrar a las horas a las que el alumnado está más alborotado. También el propio alumnado adopta esta visión, por ejemplo una chica ha llorado en clase, y al terminar la clase otra chica me dice que ha venido muy bien que llorara en clase para poder apuntarlo en el diario de campo. Creen que me interesa mucho más la parte negativa y/o conflictiva de las relaciones...También algunas profesoras y profesores lo creen, me dicen que alguna de sus clases son aburridas y que igual no me sirven para la investigación, a pesar de que les he explicado en numerosas ocasiones que me interesa todo su día a día (Diario centro 2; 13/02/19).

Para finalizar, queremos señalar que en los centros que trabajan la convivencia positiva y los valores que la cultura de paz fomenta, se nota una diferente sensibilidad y armonía, a pesar de que puedan tener sus problemas y complicaciones como cualquier otro centro, pero esa actitud de apertura, huyendo de medidas punitivas y poco democráticas, centrados en un modelo basado en la implicación y acompañamiento al alumnado en sus conflictos intra e interpersonales, supone colaborar de manera activa con la armonía del centro y por ende en el cuidado de toda la comunidad educativa y esto se ve reflejado de manera palmaria en el clima del centro.

6.3. Género e interseccionalidad

Para empezar a abordar esta categoría hacemos referencia a la información que el alumnado nos ha ofrecido a partir de uno de los talleres que se han realizado en los cuatro centros educativos sobre interseccionalidad⁵³ y los cuidados.

⁵³ En el juego de la interseccionalidad (elaboración propia, que se puede ver en anexos) se trata de un juego de role playing que consiste en una especie de “carrera de obstáculos” a partir de los diferentes roles adquiridos. Se inicia repartiendo unos carnet a cada participante con la información del personaje que les ha tocado (Nombre, edad, género, nacionalidad, nivel socioeconómico, profesión/situación y responsabilidad de cuidados) a partir de ahí se narra una historia que trata sobre el estallido de una guerra en España y la necesidad de huir a otros países para que nos acojan. Para ello cada alumna y alumno deben reflexionar sobre su rol e ir narrando cómo está sucediendo su viaje, dificultades, integración en el nuevo país, etc. En función de las características que tenga su personaje irán dando pasos al frente aquellos personajes que tengan más facilidades para huir de la guerra, integrarse en el nuevo país, encontrar trabajo,

En la mayoría de centros buena parte del alumnado ha mencionado que las tareas de cuidados y de la casa en sus hogares recaen en sus madres. Además coinciden en que si confluyen elementos interseccionales de carácter socioeconómico, diversidad funcional, etnicidad, responsabilidades de cuidado, etc., las tareas del hogar y de cuidados se complejizan. El alumnado del colegio 1 (privado) se ha mostrado mucho más dubitativo que en el resto de grupos sobre el tema de las desigualdades e injusticias pro razones de género, la mayor parte de este alumnado las ha negado aduciendo que sus madres y padres tienen condiciones laborales por igual y que también en casa ambos hacen las mismas cosas. Esto pudiera deberse a la situación privilegiada que el alumnado de este centro tiene, ya que pertenecen a familias con un nivel socioeconómico y cultural alto, y es posible que las y los jóvenes de este colegio estén mucho menos familiarizados con los problemas socio-laborales y tengan una visión más edulcorada de la realidad social.

Figura 7: Fuente: Taller Juego de la interseccionalidad



cuidar a sus hijas/os sin problemas, etc... y a los personajes que tenga una situación de mayor vulnerabilidad y con mayores dificultades, se quedarán en su sitio sin avanzar o incluso retrocederán pasos. Finalmente cuando termina el juego se visibiliza quiénes han sido los personajes que están en cabeza y el porqué de esta situación. En este juego se pretende que el alumnado reflexione sobre cómo se materializan los diferentes elementos interseccionales y lo que suponen las diferentes responsabilidades de cuidados y cómo pueden todos estos confluir dificultando el acceso a derechos, bienestar y plena integración socioeconómica y cultural.

Figura 8: Taller Juego de la interseccionalidad centro 4



En el resto de centros con alumnado con un nivel socioeconómico medio-bajo mencionan en su mayoría que las tareas de cuidados en sus casas están mal repartidas, bastantes chicas afirman que son sus madres quienes llevan el peso de la casa y los cuidados; solo encontramos a un chico que ha dicho que no hay tantas desigualdades por razones de género, pero en general el alumnado al unísono ha señalado que el reparto de los cuidados recae en las mujeres.

Es mi madre la que hace las cosas de casa y los cuidados porque mi padre no hace na'...desconecta de to' y ni puñetero caso (Alumna centro 2; 07/03/19).

La mayor parte del alumnado está de acuerdo con el hecho de que los elementos interseccionales y la dificultad para cuidar están profundamente relacionados, en tanto en cuanto, las personas que tienen una situación socioeconómica favorable las tareas del hogar y del cuidado no son un problema ni tanta dificultad como para personas con problemáticas socioeconómicas o que viven inmersas en contextos desfavorecidos, violencia de género, exclusión o riesgo de exclusión social, migración, pobreza, etc., u otras casuísticas que complejizan el bienestar integral y la labor de cuidados.

A la gente rica que tiene dinero si tienen hijos pues no les cuesta nada, pero a las clases medias o las bajas pues le cuesta mucho más cuidar (Alumna centro 3; 04/04/19).

Yo pienso que aunque sea poco a poco, ya lo estamos cambiando, aunque las madres siguen siendo las que más cuidan, porque normalmente va a ser la madre siempre la que va a tener ese puesto, pero ahora también pueden cuidar los padres, porque desde muchos años atrás siempre las madres han tenido ese cargo (...) Muchas veces la educación de los padres influye mucho en los niños, y sobre qué mentalidad van a tener en el futuro estos (...) Como las mujeres han estado en la casa durante mucho tiempo, pues eso hace que se piense que las mujeres solo sirven para eso (Alumna centro 3; 04/04/19).

Los alumnos han participado menos cuando debatíamos temáticas de género, en general el alumnado masculino ha participado mucho menos en los talleres que las alumnas, pero en los temas de género en los cuatro centros se han quedado más rezagados y pasivos o se ponían a hablar entre ellos, no molestaban pero tampoco se implicaban, contestando solo cuando se les preguntaba, muy pocos se han mostrado en contra de la igualdad de género, pero sí parece que los chicos asumen que este tema es para que lo hablen y discutan entre las chicas y no ellos, da la impresión de que creen que los efectos del patriarcado solo afecta a las mujeres y que ellos deben apoyar la causa pero estar al margen. Alumnas y alumnos de todos los centros concluyen que las desigualdades de género y el machismo se pueden reducir y cambiar a través de la educación, y que la educación de los padres influye mucho en los patrones de comportamiento cognitivos, conductuales y emocionales de sus hijos e hijas.

6.3.1. Diversidad cultural/socioeconómica

A través de los distintos talleres que hemos realizado con el alumnado, señalamos que la mayoría coinciden en que los diferentes elementos interseccionales complejizan y dificultan el avance de determinados colectivos. Todos los centros exceptuando el colegio

1 (privado), provienen de familias de clase obrera y cuentan que sus familias en ocasiones o habitualmente pasan por situaciones complejas a nivel socioeconómico y que eso condiciona y dificulta a nivel personal y académico. En el resto de centros hemos conocido a alumnado que atravesaba dificultades socioeconómicas importantes, si a eso le sumamos que alguno de este alumnado es migrante, con las dificultades que eso supone. Como por ejemplo en la clase de PMAR (Programa Mejora Aprendizaje y Rendimiento) del instituto 2 hemos conocido a alumnado que ni siquiera entiende bien el idioma o que incluso no sabía escribir correctamente en su país de origen. La profesora que estaba con la clase de PMAR afirmaba que debe estar muy pendiente de todo lo que les ocurre no solo académicamente, sino también a nivel personal, ya que todos y todas tienen problemas familiares de diferentes tipos, todos tienen un nivel socioeconómico bajo, falta de habilidades sociales, niveles bajos de autoestima, etc., alumnado que no va a poder cursar unos estudios superiores y estas carencias y dificultades se van acumulando en progresión geométrica.

Hemos conocido casos de varias niñas que están desbordadas porque tienen una situación muy compleja en casa, sobre todo en torno a los cuidados de familiares a cargo (hermanos pequeños, enfermedad de los propios progenitores, violencia de género, riesgo de pobreza y exclusión social, etc.), en definitiva, cargando con responsabilidades muy grandes para las edades que tienen, con el agravante que pocos docentes saben de estas situaciones y por ende no facilitan ayuda en el aspecto académico y mucho menos a nivel personal. También hay una buena parte del alumnado migrante que viene de vivir situaciones muy duras en sus países de origen y que sufren también en España dificultades para sobreponerse a las dificultades personales y formativas en el contexto escolar. En este centro varias profesoras han confesado que son conscientes de que tienen un sector del alumnado muy vulnerable que necesita un apoyo extra, y que la ley educativa no se adapta ni apoya al alumnado con este tipo de problemáticas, ellas afirman sentirse en muchas ocasiones frustradas y con falta de apoyo, especialmente de parte del profesorado varón, cuando quieren beneficiar el expediente de alumnado con dificultades.

En el instituto 2 me presentan a la clase de PMAR, hay 3 alumnas y 3 alumnos, dos han dejado el instituto, uno de ellos tiene problemas con las drogas y otra chica se ha ido porque tiene novio y se quiere casar. La

profesora me cuenta que se trata de alumnado con dificultades tanto sociales como académicas. Hay un chico de origen chino que habla y entiende muy poco y una chica de origen colombiano que habla con muchas dificultades, al respecto de esta última chica, la profesora me cuenta que en Colombia nunca fue a la escuela. La profesora señala lo difícil que es llevar esta clase porque tiene que cumplir tantas fases de educación básica... (Diario de campo centro 2; 11/12/18).

Por otra parte, a la pregunta si el nivel socioeconómico y cultural de las familias afecta al alumnado, todas las personas entrevistadas han respondido que sí influye tanto a nivel académico como personal, señalan que por desgracia sí afecta y que es un condicionante muy importante, que hay algunos casos muy puntuales que son excepciones, pero que en general es un agravante muy determinante.

Pues creo que no debería condicionar pero sí influye mucho el nivel social que hayan recibido de la familia, supongo que una familia de clase social baja ha podido recibir una educación más baja y creo que al final todo eso suma a la hora de educar a los hijos. En este centro vienen de una clase social media-alta y creo que se les está inculcando más educación (Profesora centro 1; 23/01/19).

Hoy le ha dado un ataque de ansiedad a una alumna del instituto 2, que lleva semanas diciéndome que tiene muchos problemas en casa y se siente rechazada por sus compañeras y compañeros; tiene muchos problemas en su casa y tiene que cuidar a su hermano pequeño, además de problemas económicos...Cuando me he enterado de que estaba en el pasillo tumbada rígida sin poder moverse, me he angustiado mucho, pero no quería inmiscuirme y menos como son en este centro, sentí una tristeza muy grande cuando vino la ambulancia por ella...Es una niña con un sinfín de problemas a los que se suma el rechazo y en ocasiones

maltrato de sus compañeras y compañeros...Siento impotencia y siento el mal ambiente del centro, la falta de cuidado y de cariño al alumnado, ella le había contado a la tutora y orientadora que la rechazaban en clase y poco o nada se ha hecho, verdaderamente cuesta trabajo estar bien en este centro, por momentos yo tampoco lo soporto... (Diario centro 2; 26/02/19).

En el colegio 1 el alumnado (con nivel y estatus socioeconómico alto) no presenta a penas problemas de conducta con el profesorado, y el profesorado en este colegio se encuentra relajado y a gusto trabajando. Los centros donde el nivel socioeconómico del alumnado es más bajo, centro 2 (público) y 3 (concertado-religioso) en ambos tanto alumnado como profesorado han mostrado malestar a consecuencia de estos elementos interseccionales que influyen directamente en el alumnado que lo padece, suponiendo dinámicas complicadas tanto con el grupo de iguales (compañeros/as) como con el profesorado, y por su puesto sin olvidar el malestar y sufrimiento que produce a nivel de una posible situación de exclusión social y/o acoso hacia el alumnado con realidades sociales más duras.

También el factor cultural y de etnicidad hemos comprobado que provoca choques culturales y situaciones de confusión y malestar entre el alumnado de etnia gitana y docentes, especialmente es el caso del colegio 3 que cuenta con gran número de alumnado de etnia gitana, provocando dificultades en el aprendizaje y la inclusión del alumnado y en la praxis docente del profesorado.

6.3.2. Diversidad funcional

En relación al cuidado del alumnado con diversidad funcional hemos podido comprobar que los centros que más cuidan y más presente tienen al alumnado con diversidad funcional son el 1 (privado) y 3 (concertado-religioso) ambos colegios.

En el centro 1 se realizan muchas adaptaciones curriculares, se hace mucho trabajo para que se respeten las diferencias y se cuida al alumnado permanentemente. En este colegio también hay varios casos de autismo. Al respecto, el jefe de estudios del colegio 1 afirma que la filosofía de este centro se basa en el respeto de todas las diferencias, y que en este colegio trabajan desde pequeños la inclusión y el cuidado de todas las diferencias.

Una profesora me cuenta que el alumnado ayuda mucho al que presenta algún tipo de diversidad funcional. Dice que se les inculca desde Educación Primaria, y que el alumnado cuida y está pendiente del alumnado con dificultades. En otros Institutos el alumnado con necesidades especiales termina siendo el punto de mira, al que destacar en negativo, aquí no destaca nadie en negativo, ven la necesidad de ayudar y se brindan, señala todo el profesorado preguntado. En este colegio hay alumnado con diversidad funcional de diferentes tipos y se puede observar durante todo el tiempo como el alumnado está pendiente y es cuidadoso con este alumnado, se aprecia además que no los ven como diferentes porque lo tienen muy normalizado (Diario centro 1; 22/01/19).

El colegio 3 trabaja de manera activa la inclusión con el alumnado con diversidad funcional, y cuenta con un buen número de alumnado con diversidad funcional, esta escuela tiene tradición de ser centro que acoge la diversidad.

Nos volcamos con esos alumnos y además es excelente ver como los otros alumnos los cuidan y ¡lo que aprenden unos de otros! Esto en este centro está dentro de los valores que tenemos. Por ejemplo hay una niña ciega que en su clase desde pequeños están acostumbrados a tratar con ella y le ayudan para que tenga más autonomía, u otro chico que hay que tiene parálisis cerebral, yo veo como los limpian y ayudan otros niños, es que están muy acostumbrados porque pasan el tiempo con ellos y están integrados en las clases y son uno más (Secretaría centro 3; 13/05/19).

Por un lado, aunque a lo largo de la fase de trabajo de campo, hemos visto como en este colegio se implican en el cuidado con la diversidad funcional, aunque también a veces se han podido apreciar las dificultades para su abordaje, y se han podido ver las dificultades de este alumnado para seguir el ritmo o al profesorado desbordado y sin atender adecuadamente a este alumnado.

Por otro lado, el centro 4 se trata de un centro categorizado como centro inclusivo que nace como parte de un proyecto de inclusión, cuenta con una integradora social sobre todo dedicada al alumnado con síndrome de Down.

Yo creo que al formar parte de un proyecto de inclusión, la directiva anterior como la actual estamos más sensibilizados a esto y más proclives a cuidar, a proteger y a ayudar a los alumnos. En este centro se funciona y se apuesta por la amabilidad y eso se contagia (Vicejefa de estudios centro 4; 06/05/19).

Hemos podido ver que todos los centros excepto el centro 2 (público) cuidan y trabajan activamente la inclusión de la diversidad funcional, aunque con diferentes perspectivas y características pero teniendo en cuenta la diversidad funcional, étnico-cultural y religiosa. En el instituto 2 se aprecian muchas carencias de trabajo práctico y de enfoque inclusivo; aquí se puede observar como los niños y niñas con diversidad funcional están en una clase totalmente apartada y se pasan el día sin relacionarse con la otra parte del alumnado, esto se puede ver tanto en clase como en el recreo. Creemos interesante relacionar el hecho de que los centros 1 y 3 son colegios, y quizá por el hecho de ser colegios tengan más presente la cercanía hacia el alumnado, porque al trabajar con alumnado de edades más pequeñas tienen los cuidados y la atención individualizada más presente, pero también tenemos el caso del centro 4 que es un instituto grande y sin embargo eso no es óbice para que se trabaje la inclusión del alumnado con diversidad funcional.

Para finalizar este capítulo, resaltamos a modo de conclusión, como señalamos en el anterior capítulo a pesar de que en torno a los presupuestos teóricos y percepciones del cuidado de las alumnas y alumnos no hemos encontrado diferencias entre géneros, pero a través de las prácticas de cuidados en el día a día sí pueden encontrarse diferencias conductuales entre hombres y mujeres. En los cuatro centros la relación con las niñas ha sido mucho más intensa que con los chicos, ellas se han implicado desde el primer momento hasta el final, me han ayudado, atendido, colaborado activamente en la investigación, con los niños la relación también ha sido muy buena pero se han implicado bastante menos que las chicas.

En la misma línea, las prácticas de cuidados entre profesoras y profesores recabadas en la presente investigación revelan que las profesoras cuidan más y se entregan y comprometen más en los cuidados del alumnado, además de ser menos respetadas por el alumnado como hemos podido conocer a lo largo de la estancia en los diferentes centros educativos, lo cual también provoca doble factor estresante, ya que cuidan más pero también son menos respetadas.

En cuanto al trabajo de coeducación en los diferentes centros podemos concluir que se trabaja El *Plan de Igualdad de Género* pero con dificultades para su ejecución, como han señalado las profesoras encargadas, estas cuestiones pasan sobre todo por la falta de colaboración por parte del equipo directivo o de docentes sobre todo varones, dependiendo de cada centro ha sido una casuística u otra. Con respecto a la falta de coeducación y de perspectiva de género en la escuela, uno de los aspectos que se puede apreciar con bastante rapidez desde los primeros días en los centros, es el hecho de que en todos ellos hay un lenguaje muy “masculinizado” generalizado, que deja entrever micromachismos que están muy imbricados en el discurso de los centros por prácticamente toda la comunidad educativa.

Todos los centros han mostrado su preocupación por el ambiente y clima de convivencia de sus centros. La diferencia estriba en que algunos centros incorporan medidas y herramientas para intentar favorecer un ambiente positivo y reducir y gestionar adecuadamente los conflictos. Los centros que tienen en cuenta e incluyen en su cotidianeidad los valores de una cultura de paz ofrecen un ambiente más cálido y cuidado y con menor conflictividad y una adecuada transformación de los conflictos tanto entre alumnado como en las relaciones entre profesorado y personal de centro.

Para finalizar, destacar que se ha podido cotejar que los dos centros que son colegios cuidan más la atención a la diversidad especialmente la diversidad funcional, quizá por la conexión y vinculación con alumnado de edades más pequeñas como es la etapa de Educación Primaria en la que se dan de manera más explícita los cuidados.

CAPÍTULO 7: CURRÍCULO, RECURSOS Y OBSTÁCULOS DE LOS CUIDADOS EN LA ESCUELA

En este capítulo tratamos temas en torno al currículo educativo y su relación con los cuidados. Exponemos aspectos sobre el Proyecto Educativo de Centro (PEC); la escasez de recursos; los contenidos transversales tales como la igualdad de género y la cultura de paz; la formación del profesorado; el currículo oculto y la falta de valoración del cuidado en la escuela, entre otras cuestiones.

También hemos planteado algunos de los principales obstáculos para el cuidado que hemos conocido a lo largo del trabajo de campo en los cuatro centros, tales como grandes ratios sumado a falta de recursos humanos y materiales sobre todo de cara a alumnado que presenta alguna diversidad; así como el paso del colegio al instituto en edades tan pequeñas (12 años) lo que supone también una dificultad para este alumnado; la falta de implicación y estrés del profesorado; la complejidad de las relaciones con determinado alumnado y familias. Cerramos este capítulo dando a conocer el tipo de cuidados que el alumnado y profesorado han manifestado que necesitarían para encontrarse a gusto en el día a día en la escuela.

7.1. Currículo y recursos. Contenidos transversales: cuidados, género y cultura de paz

La totalidad del profesorado confiesa que reciben una escasa formación en temas transversales como son igualdad de género, valores para una cultura de paz, educación emocional, etc., y que aunque sea obligatoria su incorporación en el día a día de clase, depende de cada profesora o profesor trabajarlos o no.

Numerosos docentes subrayan la falta de formación en contenidos transversales, afirman que creen que son muy importantes, ya que las materias que imparten ya las dominan, pero donde tienen más dificultades son precisamente en las áreas más emocionales, por tanto, cualquier tipo de formación relacionada les resulta muy necesaria.

Por un lado, la orientadora del colegio 1 ha afirmado que han detectado que tenían carencias en temas de educación afectivosexual, y que los van a empezar a incorporar de manera específica porque afirma que el alumnado la esfera afectivosexual no la trabaja en casa y las propias familias han manifestado que prefieren que estos temas los aborden desde la escuela. Por otro lado, el profesorado de este centro señala que los temas de

coeducación no habían visto la necesidad de trabajarlos, pero que también están empezando a incorporar la mirada de género en ciertas actividades del centro.

La AMPA del centro 2 todas ellas madres, afirman que han propuesto al equipo directivo que se trabajen más los temas transversales, ya que ellas como madres los consideran fundamentales para la formación de sus hijas e hijos. Y que a veces se llevan a cabo pero la mayoría de las veces no; subrayan que hay muchas carencias de trabajo sobre temas de género, cuidados, gestión pacífica de conflictos, etc. Y que todo lo que ocurre en el centro 2 gira en torno a cumplir el currículo explícito. En este instituto el profesorado afirma que en su centro no se trabajan apenas las temáticas transversales, a parte del *Plan de Igualdad de Género* que se trabaja de alguna manera, el *Plan de Convivencia*, ambos de obligatorio cumplimiento en los centros públicos, el profesorado afirma que en su centro no se lleva a cabo, y que depende de la buena fe de cada cual trabajarlo o no, pero también nos dan a conocer que existe profesorado que sus asignaturas *a priori* no parecen ir muy en la línea de estos temas y sin embargo los conectan en clase.

Una profesora del centro 2 afirma que el CEP (Centro de profesorado) les ofrece formación al respecto, pero se apuntan siempre las mismas personas que tienen interés por estos temas, y que existe una gran parte de las y los docentes que no les interesa e incluso es reacio. Además comenta que para trabajar los contenidos transversales el CEP les ofrece muchos recursos pero que muchas veces no tienen tiempo, o no usan los materiales, ella afirma que la web del CEP tampoco es muy accesible, o que les ofrecen cosas que al final no utilizan.

Había un foro que estaba muy bien pero la gente no lo utilizaba, por ejemplo ahora para el día de la mujer pues se daban ideas de actividades que se pueden hacer, de qué cosas les habían gustado a los chicos otros años, pero es en general sobre todo es en los colegios donde más se están trabajando los temas de igualdad y convivencia (Profesora centro 2; 07/03/19).

Al respecto en el centro 3 varias profesoras afirman que los contenidos que les ofertan del CEP (Centro de profesorado) son muy teóricos, y que ellas ya tienen

formación teórica pero lo que les falta es práctica, el cómo desarrollar y ejecutar por ejemplo un Plan de convivencia, cultura de paz y mediación en su centro.

La orientadora del colegio 3 dice que tienen los tiempos tan ajustados y el currículo tan centrado en las materias que les resulta difícil incorporar la transversalidad, además subraya que al igual que se olvidan de trabajar estos contenidos de carácter más socio-afectivo, confiesa que también se olvidan de determinadas niñas y niños con problemas.

Y de repente pues piensas por qué esos niños no estudian, y por qué no están haciendo los deberes y luego caes en la cuenta de que hay niños que tienen problemas familiares y a veces tienes que recordártelo porque se nos olvida que tenemos muchos alumnos con problemas sociales (Profesora centro 3; 15/05/19).

La profesora del instituto 4 encargada de desarrollar el *Plan de Igualdad* afirma que por desgracia el currículo explícito de las materias troncales es lo más importante, y que las cuestiones filosóficas, pedagógicas y de género no tienen importancia, y que el hecho de trabajarlo queda a la buena voluntad del profesorado.

7.1.1. Proyecto Educativo de Centro (PEC) y los cuidados

En relación al Proyecto Educativo de Centro, documento que define la identidad de un centro educativo, así como sus objetivos, estructura organizativa y funcional, en los cuatro centros educativos afirman que están haciendo cambios en el mismo y que no lo pueden enseñar, o señalan que el que aparece en la web está obsoleto y que lo deben renovar, porque van incorporándose enfoques más centrados en el alumnado y deben de recogerse en este documento, esto lo manifiestan en todos los centros menos el 2 que no han mencionado esta cuestión.

Eso nos va a suponer tener que revisar toda la legislación. La tendencia sí que está siendo en torno a darle mucha más importancia a la persona, tanto al profesional docente como a las familias y los alumnos, y se está enfocando todo el currículo y las competencias centradas en la persona.

Antes estas cosas podían quedar más si al profesor le gustaba o no, pero ahora dejan muy claro que esto no depende de los gustos y que hay que incluirlo (Director centro 3; 14/06/19).

En el colegio 1 manifiestan que su proyecto recoge todos los fundamentos pedagógicos, así como los contenidos que se trabajan de manera transversal. La orientadora pone de relieve que los temas de cuidado y afecto sí aparecen en su proyecto educativo pero de manera muy poco desarrollada, muy esquemático, y también en dicho documento se recoge lo que sería coeducación, la educación emocional, que se consideran como contenidos transversales que se trabajaran durante el año. En este centro comentan que en su memoria incorporan opiniones del alumnado y familias para hacer mejoras. La orientadora señala que en la etapa en la que más se trabaja y concretan los cuidados es en Educación Infantil, y en Educación Primaria también se mantienen de forma activa pero conforme van creciendo, el cuidado se va diluyendo, dice que en su centro al ser colegio les ayuda a tener más presentes estas cuestiones y a hacer el “salto” a Educación Secundaria Obligatoria menos grande, pero que en otros centros el cambio es inmenso.

En el centro 4 también afirman estar haciendo cambios en el Proyecto Educativo de Centro, dicen que quieren incluir más temáticas sobre mediación escolar, cultura de paz y género, y también nos recuerdan que su centro está catalogado como centro inclusivo y quieren incorporar más elementos en esa línea.

7.1.2. Formación del profesorado

La totalidad del profesorado ha señalado que la formación que reciben tanto en sus especialidades como en la formación de profesorado es insuficiente para su praxis diaria, para poder ofrecer apoyo y comprender al alumnado a un nivel más socioemocional, así como para impartir los distintos contenidos transversales relacionados con la igualdad de género, las relaciones afectivas, la gestión pacífica de los conflictos, etc.

El profesorado entrevistado explica que la formación del profesorado que reciben en el *Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria* es muy escasa, afirman que se estudia didáctica general, fundamentos psicopedagógicos, todas las bases pedagógicas que en magisterio pero en mucho menos tiempo, algunas de las personas

entrevistadas afirman que incluso en magisterio muchas veces los temas de educación emocional no se trabajan de manera explícita a lo largo de la formación universitaria.

En cambio en el colegio 3 el profesorado ha contado que de vez en cuando han recibido cursos por ejemplo de mindfulness para el manejo de las emociones y del estrés. Varias profesoras del centro 3 señalan que en su centro tienen necesidad de una mejor ejecución de los planes de igualdad y de cultura de paz.

Es cierto que hay muchos planes y recursos colgados en la web de la Junta de Andalucía sobre los dos planes de convivencia y de igualdad, sobre todo mucho material para primaria, por eso se está exigiendo también más material desde secundaria. Lo que más necesitamos sería una formación más rigurosa y más práctica en la formación dialógica de conflictos por ejemplo, de manera que podamos saber cómo ejecutar el Plan de convivencia y de cultura de paz (Profesora centro 3; 16/05/19).

El jefe de estudios del instituto 4 comenta que hay algunas asignaturas en el *Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria* como psicología de la motivación y del aprendizaje, y familia, sociedad y educación en las que se habla un poquito de esto pero que no se hace mucho hincapié, y que finalmente esto depende un poco del buen hacer del profesorado, y que hay profesorado que conecta con el alumnado y que se implican y otros que no. De hecho, él hace hincapié en el problema tan grande de no conectar con el alumnado porque a largo plazo se plasma en la convivencia y el alumnado no aprende ni la asignatura ni actitudes éticas, afirma que al final la situación que se da es que el alumnado huye del castigo, no de la acción negativa que podrían estar teniendo, y que eso no es pedagógico ni transformador.

7.1.3. Cuidado invisible en el currículo explícito y oculto

La totalidad de las y los docentes entrevistados han afirmado que el cuidado es bastante invisible en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como que las temáticas de cuidados no se trabajan de manera explícita en esta etapa. Tanto los equipos directivos como orientación y el profesorado de todos los centros explican que el tema

del cuidado nunca se lo habían planteado en esta etapa educativa, al menos de manera consciente.

Si te digo la verdad es un tema que de hecho cuando lo trajiste en tu plan de tesis para hacer la investigación aquí, reflexioné sobre ello, porque es un tema que explícitamente no se habla ni se estudia de una forma específica, se intuye cuando te paras a pensar lo que es, pero no se habla ni se practica, se da en la práctica y también se da por hecho, pero me parece muy interesante reflexionar sobre ello, porque a veces lo damos por hecho, pero no hacemos metacognición de ello y muchas veces se pierde. Se habla ahora mucho de la educación emocional, del desarrollo de las competencias, la social y cívica, aprender a aprender, o sea desarrollo integral, que hay algunas cosas que suenan a cuidados pero el cuidado como tal no se da (Profesora centro 1; 31/01/19).

En el colegio 1 tanto el equipo directivo como la mayoría del profesorado afirman que se deben de trabajar los cuidados hacia el alumnado de manera más explícita y activa.

Las madres del centro 2 confiesan que no se hace nada en el centro para trabajar los cuidados ni los temas de afecto, dicen que en primaria sí que se hace, pero que a Educación Secundaria Obligatoria estas actividades no llegan. También confiesan que depende de cada profesor o profesora, y que hay determinadas asignaturas como *Educación para la ciudadanía* que se prestan más a abordar estos temas, pero de todas formas el cuidado *per se* no se trabaja. Señalan que a veces hacen talleres sobre acoso pero no se llega a profundizar en el cuidado.

En el instituto 2 es donde más han manifestado que los cuidados deben de ser algo que se trabaje en casa y que no es objeto del centro.

Respecto al colegio 3 explican varias profesoras que se deberían trabajar más los cuidados y la mediación porque no se hace de manera institucionalizada. Aunque señalamos que en este centro el profesorado hace una labor más de familiaridad y amortigua esa falta de un aula de mediación activa.

Por otro lado, las madres entrevistadas de los centros 2 y 3 han manifestado que es importante que se trabajen los temas de cuidados y afecto en edades como la adolescencia.

Bueno yo creo que estas cuestiones son responsabilidad de la casa y de la escuela, porque si en la casa todo el mundo se implica y enseñan a trabajar las cosas de casa, pues complementaría lo que se trabaje en la escuela y viceversa (Madre centro 3; 14/05/19).

En el colegio 3 tanto el equipo directivo como la mayoría del profesorado coinciden en que se deben de trabajar los cuidados hacia el alumnado y hacia el profesorado de manera más explícita y activa.

En el instituto 4 encontramos profesorado que señala que el cuidado es secundario; sobre todo profesorado varón, pero en este caso, el equipo directivo sí se toma bastante en serio todas las temáticas transversales como la inclusión, igualdad, cultura de paz y la mediación. Varias docentes del centro 4 ponen de relieve que el cuidado se da por hecho, y que piensan que ya vienen de sus casas bien cuidados, pero que la realidad muchas veces no es así. Dicen que algún sector del profesorado apuesta por incluir elementos más emocionales e innovan haciendo algo diferente vinculado a los temas afectivos, pero es minoritario, y que depende mucho el hacerlo o no de la persona. Estas profesoras confiesan que el tema del afecto y el cuidado es algo también nuevo para el profesorado. Una de ellas explica que se educó en EGB (Educación General Básica) en la que las maestras eran afectuosas, pero los maestros no, y que más tarde en BUT (Bachillerato Unificado Polivalente) los profesores estaban para explicarte cosas y ya está, había profesores y profesoras amables pero la palabra afectuosa no se les podía adjudicar.

El profesorado de varios centros ha manifestado que los temas de cuidados son aún novedosos y que están empezando a tener un hueco en las agendas, pero que aún es muy novedoso y que están empezando a asimilar lo necesario de los cuidados en Educación Secundaria, porque en los inicios de la escuela así como en la adquisición de habilidades con las que debían contar nadie les enseñaba a tener en cuenta la dimensión afectiva.

7.2. Obstáculos. Falta de valoración del cuidado en la escuela

Mayoritariamente en los centros 2 y 4 hemos encontrado opiniones relacionadas con la falta de importancia que se le da al cuidado en la escuela. La mayoría de las orientadoras entrevistadas han puesto de manifiesto que los cuidados no son labor de la escuela.

Los cuidados no son tampoco nuestra función, hay otra gente que piensa que sí, que hay que hacer esa labor más de cuidados con los alumnos. Yo pienso que nos debemos de ocupar más de la parte asistencial, me preocupa que alguno tenga un accidente o que les pase algo en el centro (Orientadora centro 2; 20/02/19).

En la misma línea la orientadora del centro 3 cree que los temas de cuidado no se pueden trabajar en la escuela.

Orientándonos al currículum y teniendo en cuenta que se respete a todos los alumnos a nivel cultural a nivel social, que estén bien atendidos, es donde debemos actuar. Sería bueno trabajarlos claro está, pero tampoco es nuestra labor dar talleres emocionales (Orientadora centro 3; 17/05/19).

Docentes del instituto 2 entiende que los cuidados deben de ser algo puntual, asistencial, de supervisión y prevención, afirman que ellos debe centrarse en dar su materia y los temas personales los deben abordar con sus familias; también señalan que hay profesoras que desempeñan una labor de mayor atención pero que en realidad no es su función. A su vez, el personal de centro 2 dice que practica el cuidado sobre todo como ayuda asistencial, como han afirmado, atendiendo al alumnado cuando se ponen malos, llamando a sus familias, facilitándoles recursos, etc.

En el instituto 2 la falta de cuidado hacía mí es una evidencia, en este centro llego a perder la paciencia en muchas ocasiones, hay momentos que no soporto tanta espera para todo, tanto vuelve otro día...Vivo

momentos de bastante angustia y cansancio, y solo por parte del alumnado encuentro apoyo y ayuda y puntualmente de algunas profesoras (Diario de campo centro 2; 13/03/19).

Profesores sobre todo varones de los centros que son institutos (centro 2 y 4) explican que para ellos es prioritaria la transmisión de conocimientos antes que la parte afectiva y emocional, ya que esto último es tarea de las familias. Aunque la mayoría entienden que los procesos emocionales están vinculados con el aprendizaje, pero piensan que la labor en los institutos debe centrarse en la transmisión de conocimientos porque no tienen suficiente tiempo para abordar las dos dimensiones.

En la mayoría de centros exceptuando el colegio 3, profesorado y personal de centro afirman que no son habituales las muestras de afecto sino más bien de determinado alumnado hacia el profesorado, o por ejemplo sobre todo el alumnado que tiene síndrome de down como nos han contado en el instituto 4.

7.2.1. Falta de recursos humanos y materiales

La falta de recursos humanos y materiales ha sido una de las primeras causas que han puesto de manifiesto sobre todo el profesorado de los centros 2 y 3 y que dificultan las prácticas de cuidado. En todos los centros el profesorado ha confesado que la falta de recursos humanos da lugar a ratios excesivas, elemento que han subrayado como uno de los mayores obstáculos para que se den los cuidados y una mayor atención en la escuela. En los centros educativos 2 y 3 es donde más hincapié profesorado y equipos directivos han hecho en la problemática de la ratio excesiva.

La ratio de esta clase es la más grande de los cuatro centros con los que he trabajado. En esta clase son muchos y me cuesta mucho trabajo abordar esta situación, desde aprenderme los nombres, hasta la propia relación con la clase es más difícil, me resulta más complicado relacionarme en esta clase que en ningún centro. Aunque sí cabe señalar que la mayoría de chicas son muy cercanas y me facilitan mucho el

trabajo, ellas son mucho más cercanas que los chicos con diferencia (Diario de campo centro 4; 23/04/19).

Buena parte del profesorado entrevistado explica que la falta de recursos humanos les hace que no lleguen a poder atender a todo el alumnado, cuestión que genera mucha frustración y malestar.

Con perdón, pero la administración se está riendo de nosotros porque te dicen toma esta clase de treinta niños con miles de diferencias entre ellos y un montón de niveles, y te dicen atiéndelos a todos, hay que ser un poco sin vergüenza para que te digan atiéndelos a todos, y lo peor de todo esto es que consiguen que te vayas a casa muy mal. Los profesores somos el centro de la diana a la que va a parar todo (Profesor centro 3; 20/05/19).

La falta de recursos materiales también ha sido comentada sobre todo en los centros 2 y 3. Por ejemplo, una parte del profesorado de ambos centros ha afirmado que desde la administración y la propia sociedad se pretende que repliquen modelos de determinados países europeos y cuando lo quieren aplicar aquí con el mínimo de recursos, eso no funciona, y que finalmente la responsabilidad acaba recayendo íntegramente en el profesorado pero no en la administración.

7.2.2. Excesivas ratios

En su totalidad el profesorado ha explicado que uno de los problemas más grandes del sistema educativo que dificulta, e incluso impide que el alumnado reciba una atención individualizada y cuidadosa se debe a la gran ratio que existe por clase, así como a la falta de recursos humanos y materiales pero sobre todo humanos, estos elementos no solo son señalados como perjudiciales para el alumnado sino también como unas de las principales causas del estrés del profesorado.

Creo que si se trabajara en grupitos más pequeños favorecería el afecto y el cariño, y la actitud de todos sería mejor, podrían salir más del centro

y tendríamos mejor ambiente entre los compañeros y con los alumnos. En este país no se han dado cuenta que los países en los que funciona bien la educación son países en los que la ratio es mucho menor. Para mí uno de los principales problemas que tiene el sistema educativo es la excesiva ratio (Profesora centro 2; 22/02/19).

El profesorado especialmente en el instituto 2 (público) y colegio 3 (concertado-religioso) han manifestado la falta de recursos a los que están expuestos a nivel humano y material. Sobre todo en el centro 3 han confesado que se trata de un centro que tiene mucho alumnado con diversidad funcional, alumnado proveniente de familias desestructuradas y con problemas socioeconómicos que también requieren una atención especial y más detallada, tanto en clase como fuera de ella; especialmente el colegio 3 que se trata de un centro que es de difícil desempeño profesional, donde la mayor parte del profesorado afirma la presión que siente de la sociedad y de la administración debido a la falta de recursos que padecen. Añadido a esto, la mayoría del profesorado de este colegio confiesa sentirse frustrado, quemado y poco valorado a nivel macro (sociedad, administración pública) y micro (familias y el equipo directivo de su centro).

7.2.3. El gran “salto” de Educación Primaria a Secundaria

La mayor parte del profesorado entrevistado afirma que es un problema importante el hecho de que hayan bajado la edad de entrada a Educación Secundaria Obligatoria, accediendo ahora con solo 12 años. Explican que el alumnado de estas edades en general está muy perdido y en ocasiones presentan muchos problemas de conducta por su falta de madurez, y que el profesorado en general no trata con la misma atención y paciencia al alumnado como lo harían los y las maestras.

Es una barbaridad, es una edad tan complicada que no están preparados para un cambio tan grande, es una situación emocional en la que pierden el vínculo con la tutora o el tutor o con la persona que los guía, creo que este es uno de los mayores problemas de Secundaria (Orientadora centro 1; 31/01/19).

En todos los centros el profesorado ha señalado que es muy diferente la labor que realiza una maestra/o de una profesora o profesor de secundaria, y que las y los maestros desde la formación que reciben en la especialización de magisterio hasta como desarrollan su praxis educativa, poniendo de relieve que la formación y la actitud del profesorado está más centrada en transmitir su especialización, teniendo mucho menos en cuenta el área afectiva e individualizada del alumnado.

De hecho este dato puede ser cotejado en los colegios 1 y 3, en los que el profesorado sigue incorporando un rol y actitud de maestras y maestros, en estos colegios se puede percibir un ambiente más familiar y cercano, así como una mayor atención individualizada al alumnado.

La mayoría de centros educativos al respecto han manifestado que quieren tomar medidas de cara al nuevo curso con el alumnado de 1ºESO, con el fin de que sientan más cuidados y protegidos y se amortigüe ese “salto” de primaria a secundaria, con medidas tales como crear un cuerpo de docentes con unas características específicas para tratar con este alumnado, o tener un mayor acompañamiento a través de las tutorías, etc.

7.2.4. Complejidad de las relaciones con el alumnado y sus familias

En todos los centros han afirmado que determinadas relaciones con el alumnado y sus familias en ocasiones suponen situaciones problemáticas y estresantes para el profesorado. Cuestiones como las actitudes sobreprotectoras de algunas familias hacia sus hijas e hijos o los posibles choques culturales que se pueden dar con familias procedentes de otras culturas, estos han sido algunos elementos señalados por el profesorado como obstáculos para que se den los cuidados, ya que las situaciones expuestas anteriormente en la mayoría de los casos conducen a malentendidos, conflictos, alejamiento entre el profesorado y alumnado/familia.

Además la totalidad del profesorado entrevistado ha confesado que sienten que su profesión desde hace tiempo atraviesa un momento social muy complejo. Por un lado, sienten que se ha pasado de un extremo a otro, con un pasado en el que se actuaba en la escuela con muchísimo autoritarismo, a un punto actual en el que el profesorado no puede tener ni un mínimo conflicto con el alumnado porque enseguida las familias se “echan” encima, y a veces abordan la situación directamente con el equipo directivo antes de que la profesora o profesor implicados lo sepa, lo que no les da la oportunidad de dialogar.

Esto es referido en todos los centros, pero en el que genera mayor malestar por frecuencia e intensidad sería en el centro 3 en el que además el profesorado afirma que al no pertenecer al cuerpo público de funcionariado se sienten muy desprotegidos. En el colegio 1 (privado) también han señalado que las familias en general son bastante exigentes pero que solo una pequeña parte genera problemas.

Por otro lado, otro factor de malestar sería la pérdida de estatus y valor de la figura de los y las docentes, hablaremos más adelante de esto, en relación al profesorado y el síndrome de quemado

7.2.5. Sistema educativo actual obsoleto: dificultades para “salir del libro” y de la clase magistral

En relación a la falta de correlación del sistema educativo con los tiempos actuales, recogemos que esto es entendido como un gran obstáculo para trabajar no solo los cuidados y los afectos, sino también la igualdad, la convivencia, la transformación pacífica de los conflictos etc., podemos señalar que esta cuestión la han puesto de relieve sobre todo las madres del centro 2, y la totalidad del alumnado también se ha quejado de la falta de actividades interactivas y diferentes y de la ausencia de democracia en los procesos escolares (más adelante se aborda con más detalle esta cuestión).

Las madres del instituto 2 afirman que el sistema educativo actual resulta muy obsoleto, que no se adecua ni a los tiempos actuales ni a las necesidades del alumnado, explican que creen que es necesario una escuela más interactiva en la que el alumnado vea, toque y experimente los conceptos que se están trabajando. También que el profesorado “salga de los libros” porque afirman que conceptos que son sencillos, a veces al alumnado le cuesta incorporarlo por resultarles abstractos. Ellas afirman que no es tan difícil incluir el enfoque interactivo en el día a día. En general las madres entrevistadas dicen que sienten que en el sistema educativo se hacen cambios insignificantes y que siguen estando centrado todo en torno a los exámenes y en pasar más tiempo en la escuela, y que esa no es la solución sino que el problema está en el enfoque de las clases, porque la escuela sigue siendo la misma en esencia que en el siglo XIX. Consideran que este sistema educativo se debe cambiar porque no funciona. Una de ellas explica que ha visto cómo trabajan en otros países en los cuales realizan talleres de cocina, electrónica y que el formato taller podría ayudar a entender mejor las actividades porque el formato de clase

magistral ya no da resultados, comenta que se puede enseñar de otra manera no solamente impartiendo la materia, sino por ejemplo a través de la cocina les pueden enseñar también matemáticas, física, etc. También un profesor del instituto 2 señalaba lo mismo que las madres.

Los centros educativos repiten modelos, como por ejemplo los asientos, las sillas y mesas tienen que ser cuadradas. Es que al final estamos replicando materialmente incluso la estructura del Instituto-espacio del siglo XVIII y claro todo eso implica una deconstrucción, de manera que el sistema educativo se lo debería hacer mirar...Y al final tenemos patas que cojean, profesores que pueden estar muy motivados pero les faltan recursos (Profesor centro 2; 13/03/19).

El excesivo enfoque en torno al currículo es algo que se ha debatido en los cuatro centros y el profesorado es bastante consciente del “corsé” que supone el cumplimiento del currículo explícito. En todos los centros comentan que el cumplimiento del currículo es un problema muy grande que hace que vayan “asfixiados” durante todo el curso, impidiendo que se puedan parar a trabajar correctamente las temáticas transversales, así como poder cuidar y atender correctamente al alumnado.

Nos faltan espacios y tiempo para hablar con el alumnado, no solo, porque los profesores no tenemos tiempo, sino que también el alumnado siempre tiene clases, además la orientadora siempre está saturada y a veces ni siquiera conoce al alumnado ¿Cómo van a ir los alumnos a pedirle ayuda? si no la conocen... (Profesora centro 3; 15/05/19).

Buena parte del profesorado ha explicado que también muchas veces al alumnado les falta confianza con el profesorado a la hora de contarles sus problemas, elemento que también se suma a la falta de tiempo y que dificulta que el alumnado sea correctamente atendido y comprendido por el profesorado.

En todos los centros excepto en el centro 1 (colegio-privado) encontramos que numerosos docentes de todos los centros han señalado que a veces se centran

exclusivamente en cumplir el currículo explícito, y que se encuentran muy enfocados en su materia; además de otra parte de profesorado que considera que las temáticas relacionadas con el afecto y las relaciones inter e intrapersonales son una tontería, y que ese no es su trabajo, lo afirma tanto profesorado mayor como joven de los todos los centros excepto el colegio 1.

En el único centro donde no sienten que no puedan cumplir el currículo y tener tiempo para otro tipo de actividades es en el 1, ya que al tener una ratio pequeña y al tratarse de un centro armonioso y poco conflictivo en el que el alumnado se comporta de manera muy autorregulada, pueden cumplir bien el currículo y tener tiempo además para atender de manera pormenorizada al alumnado y sus familias. También el profesorado nos ha explicado que muchas veces no tienen herramientas para detectar determinadas situaciones que pueda atravesar el alumnado y no saben cómo gestionarlas.

Creo que otro de los problemas es que los tiempos se destinan a otras cosas, la base de la educación es la convivencia, pero no se invierte el suficiente tiempo en llevar a cabo una línea de actuación conjunta sobre este tema (Profesora centro 3; 16/05/19).

Hay cosas que se deberían aprender en la escuela con carácter obligatorio, por ejemplo el ser hombres respetuosos e igualitarios, hay cosas que se suponen que tendrían que venir de casa con ellas aprendidas, pero muchas veces no es así y entonces ¿Qué hace la escuela? Yo pondría una asignatura tanto de tareas domésticas como de aprender a relacionarse, quitaría la religión que tanto tiempo ocupa, y que vayan a la catequesis cada uno en su tiempo libre, sacaría la religión de la escuela y ahí ocuparía ese tiempo con este tipo de actividades (Integradora social centro 4; 03/05/19).

Una buena parte de los y las docentes sienten que no es obligación de ellos cuidar ni tener intereses sobre temas afectivos ni emocionales, especialmente los han referido en los centros públicos. Los centros privados o concertados mantienen otro enfoque en su

mayoría, mucho más centrado en el alumnado y en las necesidades educativas que presente, entre las que se encuentra el aprendizaje socioafectivo y los cuidados.

En el colegio 1 confiesan que existen bastantes resistencias por parte del profesorado a incorporar cuestiones novedosas, creen que en general el profesorado está preocupado por las convivencias, pero que los planes de convivencia son difíciles de ejecutar y muchos centros optan por no hacerlo, pero en su centro privado han apostado por seguir las consignas que dicta UNICEF y Naciones Unidas para incorporar una educación democrática basada en los valores que promueve la cultura de paz, a pesar de que alguna parte del profesorado no tuviera claro querer incorporar esta metodología, al ser un centro privado está implantada en todo el centro y debe ser trabajada por todo el mundo.

7.2.6. Falta de implicación del profesorado

En relación a los obstáculos para el cultivo del cuidado en la escuela, recogemos que la falta de implicación por parte del profesorado es uno de los elementos más nombrados tanto por parte del alumnado como del profesorado.

El alumnado sobre todo de los institutos públicos 2 y 4 explica que si el profesorado quiere mantener buenas relaciones con el alumnado debe tener más en cuenta su opinión, así como negociar y dialogar más, evitar los prejuicios y no poner “etiquetas” al alumnado.

No deben “pagar” sus problemas con la clase, que miren sus emociones y no las paguen con nosotros. Ah, y otra cosa, porque los profesores por ejemplo con los que hemos repetido curso nos ponen pronto la “etiqueta” de que somos los malos, para ellos los que hemos repetido somos malas influencias y tampoco eso es justo ni es así (Alumna centro 2; 25/02/19).

La mayor parte del alumnado confiesa que le gustaría tener clases más didácticas e interactivas, más trabajo en grupo y menos deberes, más procesos democráticos en los que puedan tomar decisiones y formar parte activa de las diferentes asignaturas, proyectos, planes, etc. Se quejan de que el profesorado no quiere hacer nada de esto y que no “salen” de las clases magistrales típicas. Exceptuando al alumnado del colegio 1

privado que no ha referido esto, ya que la docencia que estos reciben es la más interactiva y participativa del resto de los centros.

El alumnado también ha confesado a través de los talleres que necesitarían clases más interactivas y diferentes, porque sienten muchas veces aburrimiento y desinterés, confiesan que les falta más implicación del profesorado y que les den más autonomía y toma de decisión.

Varias profesoras y profesores de los cuatro centros han confesado que la falta de vocación es uno de los obstáculos más grande para que se den prácticas de cuidados hacia el alumnado y hacia el resto de comunidad educativa.

Bueno primero de todo creo que esta profesión es una profesión vocacional y aquí hay mucha gente que no tiene vocación, solo busca estabilidad. Entre esto y la ratio tan grande con alumnos tan difíciles se complica todo mucho (Profesora centro 2; 26/02/19).

La falta de coherencia y de autocrítica del profesorado también ha sido señalada por parte sobre todo del alumnado, aunque parte del profesorado también lo ha puesto de relieve. Uno de los temas que ha aparecido con frecuencia en relación con la falta de vocación e implicación, es en torno a la persona encargada de la orientación educativa del alumnado; numerosos docentes han manifestado que en general falta mucha implicación y compromiso a las orientadoras y orientadores de los centros. El personal de centro 4 (concretamente secretaría) afirma que la persona de orientación debe tener una sensibilidad especial, de manera que sepa ponerse en la piel de los demás y sepa hacer que le cuenten sus problemas.

El problema es que el cargo de orientador u orientadora lo puede ocupar gente que le da igual todo y cuando llega la hora se van a su casa y sin más. Los centros podrían elegir a esa persona en función de esas características de compromiso y sensibilidad, porque cualquier persona para trabajar la orientación de un centro no sirve (Personal de centro 4; 03/05/19).

A su vez, la integradora social del centro 4 señala que las niñas, sobre todo, le cuentan muchas cosas íntimas, y confiesa que las ve muy solas y desubicadas y que ellas no saben a quién acudir para tratar estos temas...y que sería necesario que en los centros educativos hubiese figuras de confianza para ayudar al alumnado a abordar temáticas más personales y relacionales, ya que desgraciadamente la persona de orientación rara vez llega a realizar esa función o bien por pasividad o porque está desbordada.

La falta de sensibilidad del profesorado lleva a que en ocasiones como hemos podido ver, existan determinadas clases que son auténticos “guetos”. En los institutos 2 y 4 ambos públicos, hemos visto que existen varias clases en las que se ha incorporado a todo el alumnado que presenta alguna dificultad de tipo académica, socioeconómica, diversidad funcional, etc., en una misma clase, dando como resultado un foco de alumnado que presenta diferentes necesidades educativas especiales de determinados tipos: social, cultural, diversidad funcional, etc., que son unificados en una clase para no entorpecer el ritmo del alumnado “estandarizado”.

Otros elementos de los que se ha hablado han sido la falta de energía e inseguridad del profesorado.

Pasar tiempo en los distintos centros me ha hecho empatizar bastante, tanto con alumnado como profesorado, realmente es agotadora una jornada entera en el instituto, dar clases, recibirlas, etc. Tal y como están planteadas las cosas en el sistema educativo es muy cansado, y si te encuentras mal por lo que sea y tu energía no está equilibrada con tu actividad frente a una clase, el alumnado se da cuenta y te “pasa por encima”, hablan, te ignoran, etc. Lo corrobora todo el profesorado (Diario de campo centro 3; 04/04/19).

7.2.7. Profesorado y síndrome del quemado

Probablemente uno de los mayores obstáculos para que se den los cuidados en Educación Secundaria Obligatoria junto a la ratio grande y la falta de implicación del profesorado, sería el sentimiento y la sensación del profesorado de sentirse quemado, agobiado y estresado. Elementos como la carga administrativa, la falta de vocación y el

hecho de que las tareas de cuidados al alumnado se concentren en muy pocas personas, son algunas de las causas de que buena parte del profesorado sufra el síndrome del quemado.

En el instituto 2 los cuidados recaen en las mismas personas, el resto de profesorado se aprecia pasivo y poco implicado, pero el profesorado que se implica más en el cuidado del alumnado son sobre todo profesoras, ellas señalan que siempre son las mismas personas en la que caen las tutorías difíciles, la atención del alumnado, las familias que más lo necesitan, etc. (Diario de campo centro 2; 07/03/19).

Estamos quemados y estresados, en primer lugar porque los grupos de clase son cada vez más numerosos, estamos muy quemados y tenemos siempre muchos trámites por hacer, y muchos profesores hacen lo mínimo. A las mujeres nos han educado en el rol de cuidar y todavía se sigue reproduciendo mucho. Queda mucho por hacer al respecto, y a eso se suma la falta de vocación. Este es un trabajo que da seguridad para toda la vida y mucha gente se saca la plaza por eso, no por vocación (Profesora centro 2; 26/02/19).

Docentes del colegio 3 comenta que su centro es muy familiar y debido a esa cercanía se sienten muy involucrados y expuestos al alumnado y familias, dado que no se trata de un profesorado que se limita solo a dar sus clases, sino que buscan la manera de ayudar al alumnado y familias que tienen problemas. El equipo directivo de este colegio señala que a veces el profesorado entra en una dinámica de negatividad que se contagia entre ellos y que luego se pasan la mañana agotados y regañando todo el tiempo, retroalimentando esta actitud entre sí, y que ellos son los adultos y deben de cortar ese tipo de comportamientos, debiendo cuidarse y aprender a gestionar las emociones para que no salpique al alumnado. En relación a esto último, el profesorado de los centros 2 y 3 sobre todo del centro 3 confiesan que no se sienten cuidados ni por sus equipos directivos ni por la administración educativa, redundando esto en que estén más quemados, estresados y desmotivados.

Docentes de los centros 2 y 3 ponen de relieve que les gustaría sentirse más queridos, también confiesan que el trato con las familias es complejo y a veces sufren faltas de respeto. Además a eso se suma como han indicado, la falta de corporativismo que tienen en el cuerpo de profesorado; confiesan que si tienes algún problema todo el mundo comienza, incluidos los propios compañeros y compañeras a señalarte, por su puesto el alumnado y sus familias, y que este tipo de cuestiones van quemando poco a poco. A su vez, en el colegio 3 (concertado), el profesorado explica que en la escuela pública no tienen las mismas vivencias que los de la escuela concertada, y que el profesorado de la escuela pública está mucho más protegido.

Numerosos docentes de los centros 2 y 3 afirman que no se sienten valorados por la administración ni por las familias ni por sus equipos directivos, por supuesto tampoco a nivel social, ya que como confiesan, sienten que siempre el profesorado está en el punto de mira.

Tengo la impresión de que la visión que la sociedad tiene de los maestros o de los profesores no es buena. Yo creo que nunca ha llegado a ser del todo buena, no sé, parece que la visión del médico es diferente, está en un estamento que siempre es bastante, bastante más respetado y que para mí por supuesto tienen toda mi admiración, pero la visión del maestro es como antiguamente “el maestrillo” o “la maestrilla del pueblo”, no sé casi resulta como un personajillo... es un lastre que tiene esta profesión y eso en parte pues también dificulta y explica la situación y valoración que tenemos hoy día (Profesor centro 3; 20/05/19).

El mismo comentario en relación a la falta de consideración social que sufren los y las maestras y el profesorado en general, ha sido más realizado por docentes sobre todo varones.

La gente en educación se quema... al principio puede que tengan buena voluntad pero después la gente se cansa. No es lo mismo ser la médica del pueblo que ser “el maestrillo” y eso afecta. No tiene nada que ver con la educación en Finlandia por ejemplo, los alumnos más brillantes del

instituto se meten a educación y aquí al contrario y eso influye, Llegas a un trabajo y confían en ti, y aquí en España todo lo contrario (Profesor centro 1; 30/01/19).

Necesitaríamos más valoración a nivel micro y macro no solo entre los profesores, dirección, las familias, sino también de la sociedad. Es que no nos valora nadie, si tú vas aquí ahora a un profesor de pedagogía de la Universidad no le interesa nada lo que le tengas que decir, ya te digo es que nadie nos valora ni siquiera alguien de nuestro campo (Profesor del centro 3; 10/06/19).

Al igual una profesora del centro 4 señala que el profesorado de cara a la sociedad está muy desprestigiado.

El profesor trabaja mucho, las instituciones deberían de apoyar más a los profesores y eso no está ocurriendo, en el sistema finlandés que tanto se habla de él, pues las personas más prestigiosas son los profesores de primaria, aquí no (Profesora centro 4; 06/05/19).

A todo lo anteriormente expuesto, la falta de cohesión entre el profesorado, también se ha puesto de manifiesto como un elemento que incrementa el malestar y la falta de valoración y apoyo del profesorado entre sí.

7.2.8. Complejidad de las relaciones con el alumnado

Docentes de todos los centros han referido que se ha producido un cambio muy drástico en los últimos años a nivel de relación, entretenimiento y aprendizaje de las niñas y niños, a consecuencia de esto, notan las dificultades de atención en las clases magistrales, sienten que ya no funcionan igual como años atrás, y que deben incorporar métodos más interactivos para que el alumnado no desconecte. A pesar de ello, pocos docentes hemos encontrado que apuesten por metodologías acordes a los tiempos actuales; tampoco todas las dificultades provienen de la metodología usada en clase.

Añadido al declive de la figura del docente a nivel social, encontramos también dificultades hacia el respeto a los docentes por parte del alumnado y sus familias; además de situaciones como choques culturales, por ejemplo el profesorado del centro 3, colegio con un gran número de alumnado de etnia gitana, pone de manifiesto que el choque cultural con el alumnado y sus familias en ocasiones se hace bastante acuciado y dificulta el desempeño profesional. Al respecto, personal del colegio 3 (dos secretarias) señalan que la situación es más complicada que antes, sin embargo la ratio sigue siendo la misma.

Los críos de ahora son más difíciles, yo a veces se lo digo a los maestros, “tienen más riesgos que escalar una montaña”, yo lo veo así, esto ahora es como un deporte de alto riesgo porque los padres les dan la razón por todo a sus hijos sin preguntar en el colegio, los consienten y protegen demasiado (Personal de centro 3; 13/05/19).

Docentes del centro 3 mayoritariamente confiesa que sí existen choques culturales y que además hay un tipo de alumnado muy complejo que no tiene nada que ver con el de hace unos años, y que esta situación supone mucho trabajo para su centro. Docentes de los centros 2 y 3 explican que el comportamiento del alumnado es complejo y que en muchas ocasiones no pueden desarrollar su labor como quisieran, ya que siempre hay conductas disruptivas y tienen que parar la clase continuamente para enseñarles comportamientos y valores fundamentales para la convivencia.

El nivel de atención ha cambiado, por ejemplo ahora te cuesta mucho más mantenerlos atentos, antes tú entrabas en clase y se mantenía el silencio y respeto, ahora no es así y tú tienes que hacerte respetar continuamente (Director centro 3; 14/06/19).

Apostábamos por hacer cosas por el alumnado y sus familias, y ahora estamos teniendo un tipo de alumnado y de familias que nos faltan al respeto, que no nos valoran y eso pues está teniendo en nosotros un impacto, está haciendo un poco mella y haciendo que estemos en un

momento que no sabemos muy bien para dónde tirar (Profesora centro 3; 16/05/19).

Especialmente docentes de los centros 2 y 3 comentan que han tenido momentos muy bonitos a lo largo de su profesión, pero que las cosas ahora son mucho más complejas y que han cambiado mucho, confiesan que ahora todo es más difícil y problemático.

7.2.9. Complejidad de las relaciones con las familias

Una de las problemáticas que ha tenido gran presencia mayoritariamente en el colegio 3 ha sido la compleja relación con las familias sobre todo procedentes de familias de etnia gitana.

Tiempo atrás creo que las cosas eran más fáciles, ahora yo me encuentro que hay familias que son excelentes, pero noto esa tendencia a meter en una burbuja a sus hijos, en el sentido de que se ponen a la defensiva bastante pronto, y se creen a pies juntillas todo lo que los niños hayan podido decir, y luego vienen de malas formas a transmitirme esa información, que puede ser incluso una confusión del niño. Parece que la educación y los profesores actualmente estamos muy en entredicho y creen mucho antes a sus hijos que al profesor (Profesor centro 3; 10/06/19).

El personal del centro 3 (secretaría y administrativa) pone de manifiesto que necesitarían más implicación de las familias con el profesorado para tener a sus hijas e hijos más atendidos.

A veces ante cualquier cosa muchas familias, no todas, pero algunas reaccionan a la defensiva y se te echan encima (Profesor centro 3; 20/05/19).

Todo el mundo estaríamos mejor si se implicaran más las familias, al no hacerlo a veces esto resulta un problema (Profesora centro 3; 16/05/19).

Por ejemplo en primaria vienen mucho más las familias que en secundaria, las familias piensan que los niños son más grandes y que ya no hace tanta falta que vengan, además, porque también nos dicen que los niños no quieren que vengan ellos porque les da vergüenza, y otro problema es que justo las familias que más necesidades tienen nunca asisten (Profesora del equipo directivo centro 3; 09/05/19).

Una profesora del centro 3 cuenta que una de sus alumnas ha tenido un problema familiar serio y que ella no sabía, hasta que la madre de la niña se lo ha dicho hace poco en una tutoría. La profesora está sorprendida porque no sabía que esta alumna tenía tantos problemas, dice que el profesorado siempre está desbordado de trabajo y que deberían de tratar estos temas en tutoría pero que no da tiempo. La profesora confiesa sentirse afectada y frustrada por no haber tenido la información de esta alumna antes y no saber cómo ayudarle. Dice que solo prestan atención a lo académico, y que este tipo de circunstancias personales del alumnado y sus familias provocan problemas en la esfera académica, sin embargo sigue pasando inadvertido que se tengan en cuenta y se trabajen los cuidados explícitamente del alumnado.

En todos los centros el profesorado ha manifestado que la sobreprotección de las familias dificulta considerablemente su labor docente, porque se ha pasado de un extremo a otro, con un pasado en el que se actuaba con muchísimo autoritarismo desde la escuela, a un momento actual en el que el profesorado no puede tener ni un mínimo conflicto con el alumnado porque enseguida las familias se “echan” encima y a veces tratan la situación directamente con el equipo directivo antes de que la profesora o profesor implicados lo sepan, lo que no les da la oportunidad de dialogar. Esto es referido en todos los centros, pero en el que genera mayor malestar por frecuencia e intensidad sería el centro 3, en el que además afirman que al no pertenecer al cuerpo público de funcionariado se sienten más desprotegidos.

7.2.10. Situaciones de exclusión y/o acoso

Muchas niñas expresan la importancia de los cuidados y se muestran muy preocupadas y sensibles al acoso, algunas de ellas lo han sufrido y me lo cuentan, les

llama la atención las temáticas en torno al afecto y los cuidados y entienden a qué nos referimos con ello; incluso lo entienden mejor que la mayoría del profesorado, que tiene un concepto más “viciado” y suelen asociar la palabra cuidado al mundo femenino y privado. El alumnado entiende con bastante facilidad que aprender a cuidar y trabajar el cuidado puede ayudar a prevenir, reducir y gestionar situaciones de acoso; de hecho la mayoría de las chicas de los cuatro centros vinculan la importancia de los cuidados con la prevención del acoso escolar. Este tema ha salido en los cuatro centros en los distintos talleres por parte del alumnado, muestran preocupación y hablan sobre casos de acoso, y en los recreos, en intimidad sobre todo las chicas me contaron situaciones de acoso, exclusión social, etc., que han sufrido.

Una chica me cuenta que en el colegio y también en el instituto lo ha pasado mal porque se metían con ella y la insultaban continuamente debido a que es muy alta; me cuenta que incluso uno de los niños que se metía con ella desde hace años seguía haciéndolo hasta hace poco...me dice que quiere estudiar psicología o fisioterapia para poder ayudar y cuidar a las demás personas (Diario de campo centro 2; 25/02/19).

Hay una alumna que está sufriendo problemas en casa y además tiene un sector de la clase que no solo la excluye, sino que también se meten con ella. Hablo en el recreo con la mayor parte de la clase y les pregunto sobre esto; me dicen que todos la tratan bien. La orientadora tampoco hace mucho por ella, solo la tutora habla con el alumnado para intentar que empaticen con la situación compleja personal y familiar de esta chica (Diario de campo centro 2; 26/02/19).

La integradora social del centro 4 justifica porqué ve necesario que se trabajen activamente los cuidados en los centros educativos.

Veo fundamental que se trabajen de manera activa los cuidados, son muchas cosas las que van unidas al tema del cuidado, lo veo mucho cuando entro a las clases, hay niñas que están muy arropadas, que las

compañeras las apoyan mucho y otras que no y eso debe trabajarse. Aquí se dan charlas de sexualidad o de bullying, pero no es suficiente porque lo que haría falta es una persona con la que puedan intimidar y resolver dudas (Integradora social centro 4; 03/05/19).

A rasgos generales, el alumnado es más sensible y está mucho más preocupado y más receptivo a tratar temas sobre exclusión social y/o acoso porque lo han vivido muchas y muchos de ellos. En cambio, exceptuando a las y los docentes del colegio 1 (privado) que sí tienen muy presentes los temas de acoso, y su centro son receptores de alumnado que ha sufrido situaciones de esta índole en otros centros, de tal modo, son conscientes que deben de tener muy presente esta problemática. En cambio, en el resto de centros en general hemos percibido una mayor pasividad e incluso rechazo a hablar del acoso escolar por parte del profesorado.

7.2.11. ¿Qué cuidados necesitáis?

El alumnado

El alumnado ha comentado que podrían sentirse más cuidados en el día a día en su escuela principalmente si pudieran conseguir relaciones más democráticas con el profesorado, con el fin de que se consensue más la toma de decisiones y dinámicas de clase, así como poder elegir sobre los procesos académicos que les repercute, como el alumnado ha manifestado, esto podría ayudar a que ella y ellos se sintiesen más responsables e implicados en su propio proceso.

El alumnado ha confesado que les gustaría que el profesorado le pusiera “más ganas” e implicación a las explicaciones, de modo que no sea solo teoría y deberes, dicen que ayudaría mucho en su aprendizaje que haya más práctica y más actividades lúdicas, por ejemplo realizando más actividades de trabajo de campo para explicar cualquier asignatura, ya que consideran que hay otras formas de aprender y que no tiene que ser siempre escuchando a través de clases magistrales. La mayor parte del alumnado explica que con juegos y actividades dinámicas e interactivas aprenden más rápido y se motivan más. También han manifestado que podría ser útil una asignatura donde aprendieran cosas de casa, como por ejemplo tareas domésticas tales como poner lavadoras, cocinar, sobre

el cuidado del medio ambiente, a partir de trabajo práctico aplicado, y no como algo puntual sino más conectado con el día a día.

Los niños y niñas participantes en su mayoría han expresado que les parece importante que se siguieran trabajando los temas de cuidados en la escuela, por ejemplo como se ha hecho durante la fase de trabajo de campo de esta investigación, porque dicen que les ha ayudado a que se conozcan entre ellos mejor, a tener más en cuenta a los demás, y a valorar la importancia del respeto, la empatía, la escucha y otros temas relacionados con los cuidados.

A continuación exponemos unos dibujos que reflejan la idea que el alumnado tiene sobre los cuidados que necesitarían en sus escuelas.

Figura 9: Fuente: Dibujo “¿Qué cuidados necesitáis?” centro 1

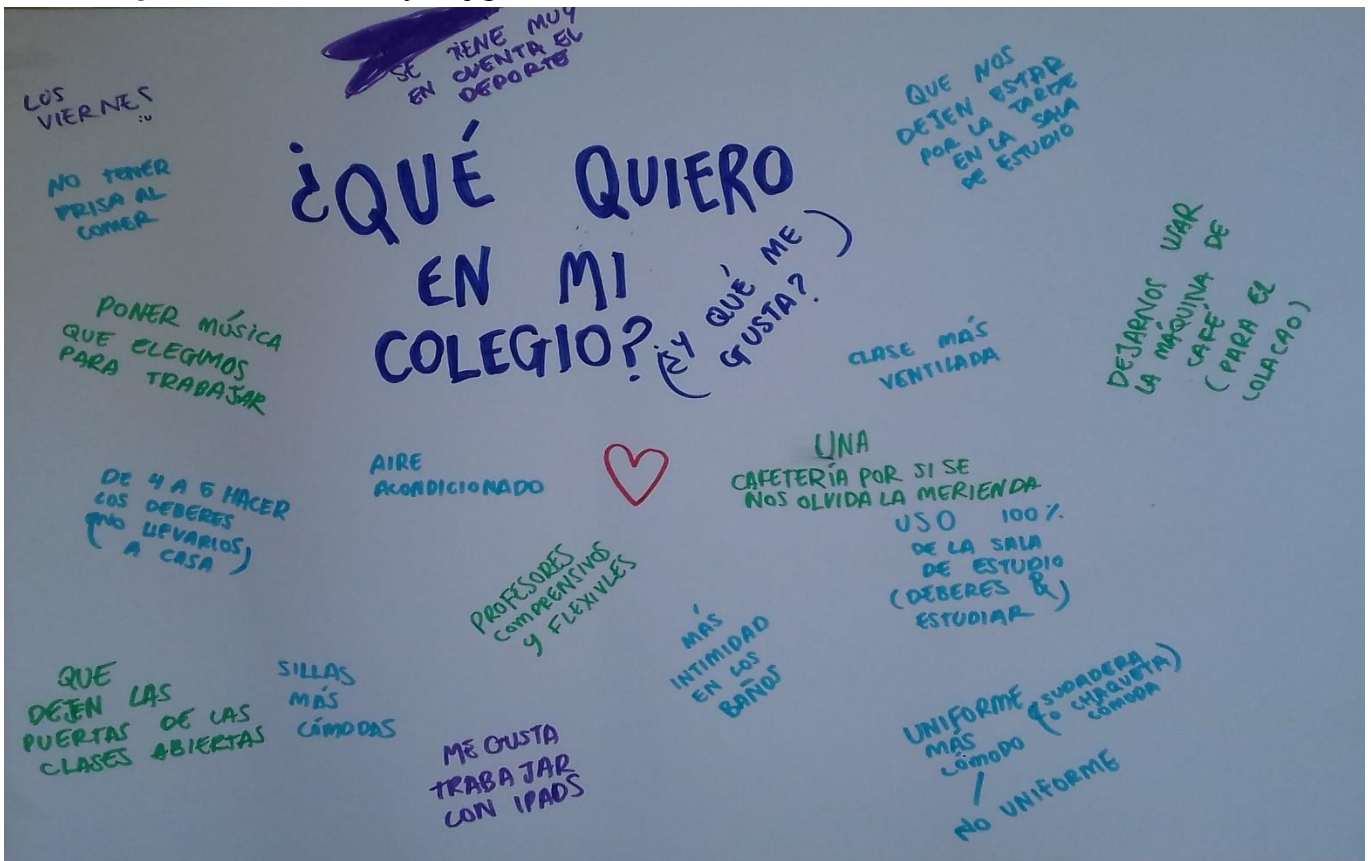
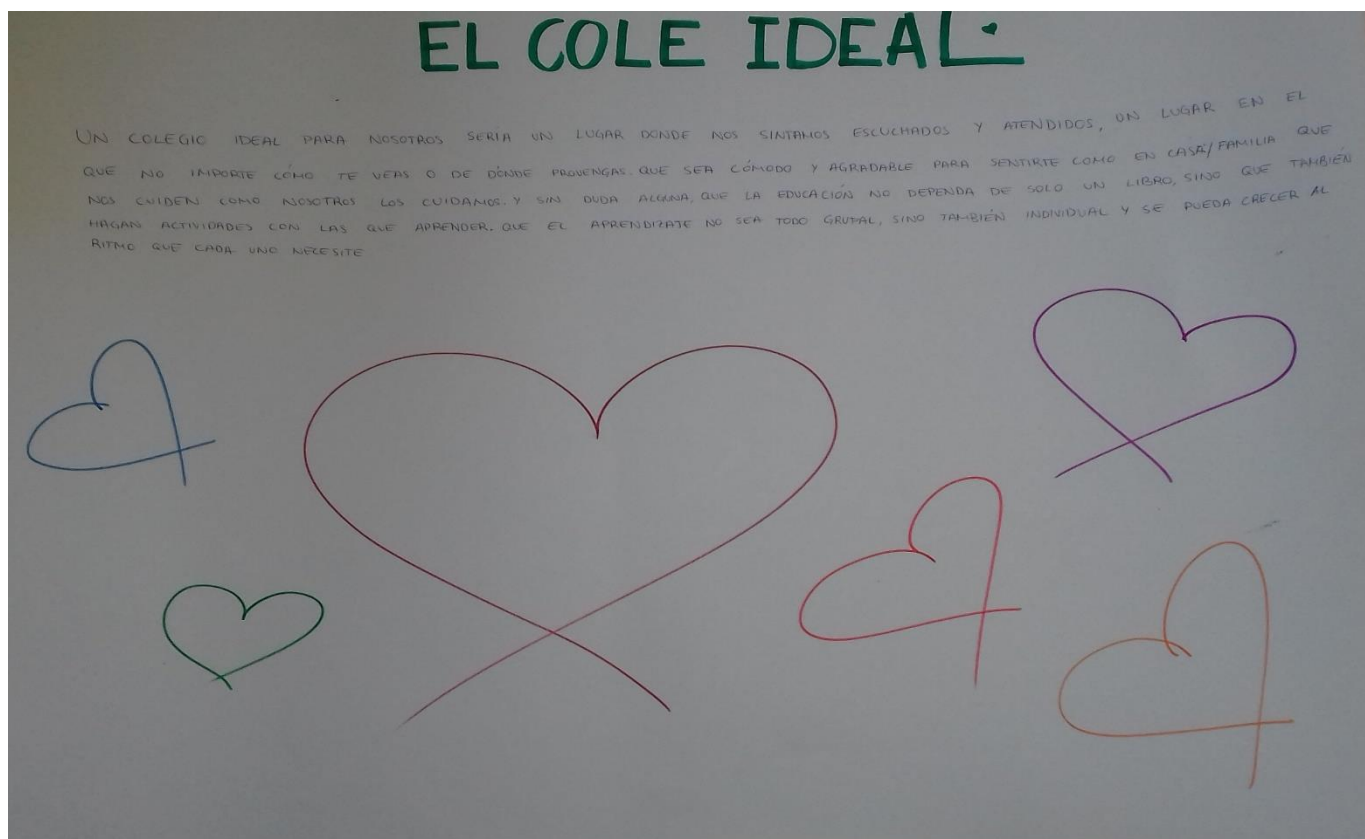


Figura 10: Dibujo “¿Qué cuidados necesitáis?” centro 2



Figura 11: Dibujo “¿Qué cuidados necesitáis?” centro 3



El profesorado y personal de centro

La mayoría de las y los docentes afirman que los cuidados que necesitan guardan relación con sentirse más descargados, para poder encontrarse con más calma y conocer más de cerca las situaciones que atraviesa el alumnado, con el fin de ofrecer una atención más personalizada y cuidada.

Tanto docentes como personal de centro han manifestado que necesitarían más colaboración e implicación de las familias, de manera que se redujesen los posibles malentendidos y conflictos que se ocasionan entre las familias y el profesorado, muchas veces por desconocimiento y falta de confianza. Consideran que necesitan habilidades y herramientas para trabajar con el alumnado, son conscientes de que solo la formación en la especialidad que tienen no hace que cuenten con aptitudes para trabajar con las y los adolescentes, y reconocen que muchos conflictos y problemas de clase tanto actitudinales como académicos provienen en la mayoría de ocasiones por problemas inter y/o intrapersonales, y que existen docentes que tiene herramientas e inteligencia emocional

para gestionarlos, pero hay otra buena parte que no, de ahí la importancia que le da alguna parte del profesorado entrevistado a que todo el centro trabajase los cuidados por el bien de toda la comunidad educativa.

Necesitamos tener más recursos para abordar los temas personales, al final terminas haciendo lo que buenamente puedes, a veces no te enteras de situaciones complicadas de los alumnos, porque es difícil que los alumnos te lo cuenten y las familias muchas veces lo ocultan. Es necesario tener un programa, un temario de tutoría que esté orientada a que los niños expresen más y a que nosotros sepamos cómo actuar (Profesora centro 3; 15/05/19).

Un pequeño sector de docentes han explicado que sería de gran interés y muy necesario para su óptimo desarrollo profesional, que se trabajara en los centros la formación en autocuidados para todo el profesorado, ya que la profesión docente puede ser muy desgastante y estresante, conduciendo en muchas ocasiones a situaciones de profundo malestar, de tal modo, estas situaciones podrían verse amortiguadas teniendo muy presente en el día a día los autocuidados del profesorado.

Para finalizar este capítulo resaltamos a modo de conclusión, que la totalidad del profesorado confiesa que reciben una escasa formación de cara a trabajar los temas transversales, y que aunque sea obligatoria su incorporación en el día a día de clase, depende de cada profesora o profesor trabajarlos o no.

Numerosos docentes subrayan la falta de formación en temas transversales, afirman que creen que son muy importantes, ya que las materias que imparten ya las dominan, pero donde tienen más dificultades es precisamente en las áreas más emocionales en las que se tratan temas tales como la convivencia y cultura de paz. A su vez, explican que en sus centros educativos se desarrollan poco los contenidos transversales y que dependen de la buena fe de cada uno, pero también nos dan a conocer que existen docentes que sus asignaturas no van muy en la línea de estos temas y sin embargo los conectan en clase.

La totalidad del profesorado entrevistado ha afirmado que el cuidado es bastante invisible en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como que las temáticas de

cuidados no se trabajan de manera explícita en esta etapa. Aunque la mayoría entienden que los procesos emocionales están vinculados con el aprendizaje, pero piensan que la labor de los institutos debe centrarse en la transmisión de conocimientos porque no tienen suficiente tiempo para abordar las dos esferas (curricular y emocional), sobre todo lo han comentado docentes varones.

En todos los centros el profesorado ha confesado que la falta de recursos humanos da lugar a ratios excesivas, elemento que han subrayado como uno de los mayores obstáculos para que se den los cuidados y una mayor atención en la escuela. Sumado esto a relaciones complicadas con alumnado y familias, a veces a través de choques culturales de parte de un sector del alumnado y familias principalmente de etnia gitana, que entienden las relaciones en la escuela de un modo diferente. Añadido a esto, parte de los docentes de algunos centros confiesan sentirse frustrados, quemados y poco valorados a nivel macro (sociedad, administración pública) y micro (familias y el equipo directivo de su centro).

En cuanto a las percepciones sobre cómo podrían sentirse mejor en la comunidad educativa, el alumnado ha señalado que podrían sentirse más cuidados en el día a día en sus escuelas principalmente si pudieran conseguir relaciones más democráticas con el profesorado y participar más en la toma de decisiones del día a día. También contar con un enfoque en las distintas materias más interactivas, procedimentales, significativas y útiles, así como que se trabaje el cuidado.

La mayoría de profesorado afirma que los cuidados que necesitan guardan relación con sentirse más descargados, para poder encontrarse con más calma y conocer más de cerca las situaciones personales que atraviesa el alumnado, con el fin de ofrecer una atención más personalizada y cuidada. Tanto docentes como personal de centro han manifestado que necesitarían más colaboración e implicación de las familias, de manera que se redujesen los posibles malentendidos y conflictos que se ocasionan entre las familias, el personal de centro y profesorado, muchas veces por desconocimiento y falta de confianza.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

8.1. Conclusiones

En esta investigación hemos tratado de dar a conocer los presupuestos teóricos y percepciones de los cuidados en Educación Secundaria Obligatoria, conocer el discurso y las prácticas de la comunidad educativa acerca del cuidado y su relación con la igualdad de género y la cultura de paz, así como mostrar la importancia de los mismos en educación.

Esta investigación nos ha posibilitado conocer desde más cerca y en profundidad una pequeña parte y representatividad de escenarios escolares y voces plurales (alumnado, docentes, personal de centro y familias). Y de este modo, hacer visibles y prestigiar las distintas formas que adoptan los cuidados en los centros educativos, tomando consciencia de las muchas maneras en las que se materializa el cuidado en la escuela. Ya que, como se ha puesto de manifiesto, no existen estudios que den a conocer las miradas y voces de la comunidad educativa en torno a los cuidados.

Llegados a este punto, cuando toca concluir este trabajo de tesis doctoral, recordamos y confirmamos las hipótesis que habíamos planteado al inicio de esta investigación:

- ✚ Los cuidados en la escuela siguen siendo percibidos de manera diferenciada en función del género, dado que en buena medida perdura la idea de que cuidar pertenece a la naturaleza y al mundo femenino.
- ✚ Los cuidados en la escuela en mayor o menor medida están presentes pero permanecen ocultos, invisibilizados, obviados, evitándose de esta manera que se puedan generar aprendizajes explícitos de los mismos.
- ✚ El desarrollo y aprendizaje de los cuidados en los centros educativos siguen encontrando obstáculos de carácter cultural e ideológico (patrones patriarcales, valores neoliberales, etc.) presentes tanto en los contenidos como en las prácticas académicas.
- ✚ Los diferentes agentes implicados en los procesos educativos, aunque admiten la importancia de los cuidados para el desarrollo biopsicosocial del alumnado y para el bienestar de toda la comunidad educativa, no impulsan el desarrollo de prácticas oficiales relacionadas con los cuidados.

Unas primeras conclusiones de este trabajo son acerca de la presencia del cuidado y de las categorías género y cultura de paz y, su relación entre ellas en el marco normativo y las políticas educativas de Andalucía; lo que hemos encontrado durante estos años de estudio ha puesto de manifiesto que los tres conceptos aparecen en el discurso legislativo, aunque con diferente tratamiento y extensión.

Se ha comprobado que a lo largo del análisis de los documentos normativos educativos entre los años 2000 a 2018 en su mayoría tienen en cuenta la igualdad de género entre hombres y mujeres y la promoción de una cultura de paz de manera comprometida, con gran extensión y con propuestas realistas y prácticas para su implementación. Aunque ha llamado la atención que existan dificultades para interrelacionar los conceptos específicos del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia* con el *Plan de Igualdad de Género* y viceversa. Por ejemplo, a pesar de que en casi todos los documentos que abogan e impulsan la cultura de paz, mencionan y señalan como una esfera muy importante el tratamiento de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, aparece muy frecuentemente mencionado, en cambio se hace de una manera justificativa, breve y casi nada desarrollada, de un modo tangencial, no imbricada ni conectada plenamente la temática de igualdad con los documentos de cultura de paz. Quizás fruto de esa desconexión con el *Plan de Igualdad de Género*, categorías de análisis y elementos susceptibles a ser relacionados y que parten muy activamente del desarrollo y mantenimiento de la cultura de paz, como son los cuidados y el papel de las mujeres, no tienen presencia dentro de los contenidos para la promoción de la convivencia y de la cultura de paz. A pesar del importante y activo papel que han tenido y tienen las mujeres en el desarrollo de una cultura de paz, del activismo no violento y los movimientos pacíficos, estos elementos no son recogidos en los documentos normativos que trabajan el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*. Tampoco tiene presencia la importancia del cultivo de los valores del cuidado y autocuidado para la construcción de relaciones pacíficas en la escuela y/o prevención de situaciones de agresión, acoso y violencia escolar. El cuidado solo es trabajado desde el *Plan de Igualdad de Género*.

Al igual ocurre con los materiales educativos del *Plan de Igualdad de Género* y del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*. A lo largo del *Plan*

de Igualdad encontramos que los cuidados tienen presencia y son trabajados. En cambio se han encontrado pocas referencias a los cuidados a lo largo de todo el estudio de los materiales sobre Cultura de Paz, sí a elementos similares como el apoyo, la atención, la ayuda, la solidaridad, el compañerismo, etc., pero no explícitamente el cuidado.

Creemos importante que se incluya de manera explícita la palabra cuidado dentro del enfoque de una cultura de paz, ya que entendemos que se refiere a un proceso, trabajo y ética sumamente consciente, activa y comprometida. Entendemos que su falta de presencia en el discurso político-normativo se podría deber a que se trata de una actividad relacionada con la esfera privada, trabajada históricamente por las mujeres y que no tiene cabida en el marco público. El mundo de los afectos y de las emociones desde algunos ámbitos y disciplinas sigue estando relegado al ostracismo y siendo poco valorado, cuando en realidad se trata de una labor de gran dureza física y emocional, que debe ser compartida y asumida por los varones, revalorizada, prestigiada y enseñada desde el mayor número posible de ámbitos profesionales y científicos.

Otra conclusión en relación a la hipótesis “los cuidados en la escuela siguen siendo percibidos de manera diferenciada en función del género, dado que en buena medida perdura la idea de que cuidar pertenece a la naturaleza y al mundo femenino”, podemos señalar que en relación a las opiniones que ha dado el alumnado sobre cómo entienden el cuidado, observamos que no hay diferencias por géneros ni por centro; el alumnado ha identificado por cuidados conceptos similares, que se han ido repitiendo, utilizando temáticas parecidas, que no permiten identificar diferencias importantes por género ni por centro. El alumnado de los cuatro centros ha vinculado mayoritariamente el cuidado con conceptos como cariño, amistad, apoyo, comprensión, escucha, compartir, buen trato, respeto, etc., las alumnas y alumnos no han vinculado los cuidados con el mundo del hogar y de las mujeres, el profesorado sí, hombre y mujeres, pero mayoritariamente lo han hecho hombres.

En todos los centros, la mayoría del profesorado, personal de centro y familias han vinculado el cuidado a las mujeres, a la vulnerabilidad, a la dependencia, enfermedad, responsabilidad, carga y a las tareas de la esfera doméstica, cuestión que por un lado nos ha llamado la atención, debido a que en cierta manera intuíamos que el imaginario colectivo de este sector de la comunidad educativa establecería relaciones y vincularía los cuidados con elementos de dependencia y fragilidad.

Cabe señalar que especialmente el impacto con el concepto cuidado vinculado a la educación se ha producido de parte de los profesores hombres, ya sea para mostrar su asombro e interés (ante otras posibles acepciones del cuidado) o para mostrar desacuerdo y rechazo de que los cuidados formen parte de la etapa educativa de Educación Secundaria Educativa.

Para nuestra sorpresa, el alumnado varón no ha realizado esta asociación, lo cual ha supuesto una ventaja, ya que hemos sentido que el alumnado no tenía prejuicios con el concepto cuidado y no lo ha vinculado a las mujeres, a la dependencia o enfermedad sino a amistad, colaboración, bienestar, afecto, escucha... ¿Estaremos ante un avance en la socialización de género? Al respecto, numerosos docentes han señalado que el alumnado, tanto niñas como niños, en la actualidad está más concienciado con los temas de igualdad de género que muchos adultos y parte del profesorado. A lo largo de la investigación, exceptuando casos puntuales, la aceptación, conciencia y compromiso del alumnado, más las niñas, pero también parte de los niños, con la igualdad entre hombres y mujeres es considerablemente mayor que en generaciones anteriores y también que en buena parte de un sector de docentes.

Aunque cabe destacar que en cuanto a las prácticas de cuidado, las adolescentes en este caso han señalado a través del cuestionario ser más cuidadoras con el profesorado, cuestión que ha sido corroborada por la mayor parte del profesorado. También la participación y compromiso de las jóvenes en esta investigación ha sido mayor que la de los chicos. En los cuatro centros se puede apreciar de un modo muy palmario como las niñas de los cuatro centros son abiertas, confiadas y atentas, y en el caso de los niños es mucho más difícil encontrar esta actitud, en las niñas es lo habitual en los niños la excepción. Además, se ha podido corroborar tanto en las entrevistas con el profesorado como en los resultados de los cuestionarios del alumnado que las chicas cuidan más al profesorado y a sus compañeras y compañeros que los chicos.

Probablemente, como hemos conocido y cotejado a través de numeras autoras, la educación diferenciada por géneros es en parte responsable de que el afecto, el cariño y la entrega les corresponde desarrollarlo mayoritariamente a las niñas, y en el caso de los niños su socialización responde a cuestiones basadas en la libertad, la fortaleza y el bloqueo de emociones para reducir la exposición a situaciones de vulnerabilidad. Consideramos que los efectos de la socialización diferenciada podrían explicar esta

conducta del alumnado varón, mucho más pasivos, cerrados e inaccesibles, aunque como ya se ha puesto de manifiesto también se aprecia mucha timidez propia de la edad.

También recogemos que los diferentes elementos interseccionales a nivel socioeconómico y cultural en el alumnado dan muestra de diversas formas de entender la igualdad de género, así como de posibles resistencias también. Ya que, hemos podido comprobar que el alumnado de mayor estatus socioeconómico tiene una menor percepción de la existencia de desigualdades de género y una visión más edulcorada de las desigualdades actuales.

A su vez, en general los niños han mostrado menor preocupación por las desigualdades de género, en los cuatro centros los chicos asumen que estas “cuestiones de género” son de las chicas y para que las aborden las chicas, no ellos. Da la impresión de que creen que los efectos del patriarcado solo afecta a las mujeres y que ellos deben de apoyar la causa pero estar al margen, quizá se debiese evidenciar más en las escuela los daños que provoca una sociedad patriarcal también en la masculinidad y plantear un enfoque basado en las nuevas masculinidades, de manera que puedan sentirse más partícipes y beneficiarios de la lucha por la igualdad de género.

En general, como hemos dado a conocer a lo largo de esta investigación, son las adolescentes las que más altos porcentajes han ofrecido en torno a los autocuidados, las que más han afirmado cuidar a sus compañeras y compañeros, profesorado, personal de centro, a la familia y a los seres sintientes que les rodean. Después de lo anteriormente expuesto cabe preguntar si ¿Estamos educando igual a niñas y niños? los resultados de esta investigación ponen de relieve que existe una clara diferencia de género a nivel conductual entre chicas y chicos...En las niñas se han podido apreciar muchas más prácticas de cuidados, ellas han estado más conectadas y atentas con los demás y conmigo a lo largo de esta investigación. En cambio los niños han permanecido más ensimismados, pasivos y con muy poca apertura emocional; en los cuestionarios y entrevistas se ha podido cotejar y corroborar lo anteriormente expuesto.

En la misma línea, las prácticas de cuidados entre profesoras y profesores recabadas en la presente investigación revelan que las profesoras cuidan más, se entregan y comprometen más en los cuidados del alumnado, además de ser menos respetadas por el alumnado, como hemos podido conocer a lo largo de la estancia en los diferentes

centros, provocando doble factor estresante, ya que cuidan más y además son menos respetadas, menos respetadas a consecuencia de que la mayor proximidad e intimidad con el alumnado, las sitúa, de alguna manera en una desventaja, ya que alumnos y alumnas las acaban percibiendo como más blandas, débiles y más próximas también a figuras de confianza y cercanía como sus madres, como han señalado la mayoría de profesoras entrevistadas. Cuestión que con la mayoría de profesores varones no ocurre, ya que ellos son percibidos como la profesionalidad y autoridad, y el alumnado en raras ocasiones falta al respeto de manera sistematizada a algún profesor varón, cosa que en el caso de las profesoras es bastante frecuente, tanto por parte de niños como de niñas.

De tal modo, concluimos poniendo de relieve que son las profesoras las que más pierden, dado que sufren doble sobrecarga laboral en tanto en cuanto se entregan y cuidan más pero a su vez son menos respetadas, siendo una representación arquetípica del rol de las madres en las familias patriarcales, que podemos ver aún hoy día representado en la escuela, pero a pesar del malestar que está generando en muchas de las profesoras entrevistadas, no se están tomando medidas para atajar esta situación, aceptándose esto con resignación.

Al respecto, es interesante resaltar que tanto profesores como profesoras han vinculado este hecho a cuestiones esencialistas como diferencias de sexo y género, aludiendo que las mujeres pueden tener mayores capacidades de comprensión, apelan a la genética, al instinto y demás componentes biologicistas que convendrían ser revisados, con el fin de la democratización de los cuidados en el sistema educativo y evitar excusas paralizantes de carácter esencialista que están provocando que las profesoras sufran más estrés y síndrome de Burnout o del “quemado”.

A su vez, en todos los centros han manifestado que las madres son quienes llevan el peso de los cuidados de sus hijos e hijas. Se ha cotejado que da igual cualquier variable o elemento interseccional, tipo de centro, el nivel socioeconómico, cultural, la procedencia, religión, etc., porque al final el resultado en todos los centros en porcentajes altísimos es que son las madres las que se ocupan del área educativa de sus hijas e hijos.

Para terminar estas conclusiones sobre igualdad de género en el trabajo de campo, señalamos que al final son las chicas, las profesoras y las madres las que más cuidan y sobrecarga emocional tienen dentro del sistema escolar, las que tienen un rol más servicial, de atención y quienes posibilitan en cierto modo el buen funcionamiento de los centros educativos. Esta cuestión debe evidenciarse y tomarse medidas con el fin de un

justo reparto de los cuidados en el sistema educativo para poder avanzar hacia una sociedad igualitaria.

A lo largo de la investigación en los cuatro centros educativos se han visto diferentes elementos que han llamado la atención, determinados micromachismos que la mayor parte de la comunidad educativa reproduce y acepta sin demasiados cuestionamientos, entre los que destaca el lenguaje masculinizado, a saber, se ha apreciado que prácticamente toda la comunidad educativa se expresa utilizando el masculino para referirse tanto al alumnado, docentes, incluso cuando existe la presencia de un solo niño o profesor varón. Las profesoras hablan de sí mismas como profesores, en todos los centros las profesoras son mayoría y todas se refieren a sí mismas en masculino. Ocurre exactamente igual en clase con las alumnas, son mayoría en todas las clases, en algunos centros representan casi el triple que los chicos y se expresan en masculino.

Nuestra socialización nos ha inculcado de manera muy profunda e inconsciente el pensar y hablar en masculino, sin cuestionamiento alguno, el entender que el concepto “nosotras” solo existe cuando no hay ni un solo hombre o chico en ese espacio, ya que con la presencia de uno solo, ya utilizamos el genérico masculino que nos han remachado desde pequeñas que es lo universal, genérico y extensible, y aún hoy día persiste; entendemos que no es lo mismo hablar en genérico masculino que situar el discurso desde una misma, desde nuestras experiencias, complejidades, problemáticas y agencia.

En relación a la hipótesis “Los cuidados en la escuela en mayor o menor medida están presentes pero permanecen ocultos, invisibilizados, obviados, evitándose de esta manera que se puedan generar aprendizajes explícitos de los mismos”, la totalidad de los docentes entrevistados han afirmado que el cuidado es bastante invisible en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como que las temáticas de cuidados no se trabajan de manera explícita. Aunque la mayoría entienden que los procesos emocionales están vinculados con el aprendizaje, pero piensan que la labor en los institutos debe centrarse en la transmisión de conocimientos porque no tienen suficiente tiempo para abordar las dos esferas, curricular y emocional, sobre todo lo han señalado profesores varones.

Algunos centros sí son conscientes de la importancia del cuidado en la convivencia en los centros, podemos afirmar que en los centros que trabajan los temas de

convivencia de manera activa se puede percibir un ambiente y clima de centro apacible y armonioso, también en el trato que ofrecen a las personas externas al centro.

Se han expuesto los centros que pertenecen a la *Red Andaluza “Escuela: Espacio de paz”*, y hemos podido comprobar que el hecho de pertenecer a este espacio sí condiciona que se tenga en cuenta el clima de convivencia del centro y el centro sea sensible a las necesidades del alumnado. Pero por otro lado, consideramos que no pertenecer a dicho espacio no significa que no se puedan trabajar los valores que la cultura de paz promueve, como hemos visto en el caso del centro 1 (privado).

A su vez, hemos encontrado que en los colegios (centro 1 y 3) trabajan de manera más activa los valores que promueven la cultura de paz, los cuidados, el cariño, la mediación, la inclusión, la solidaridad, etc. Los colegios al estar más conectados con la atención al alumnado de menor edad siguen teniendo más en cuenta los aspectos más relacionales y de cuidados.

También hemos constatado que la línea pedagógica que establece el equipo directivo de un centro es uno de los factores claves para que se ofrezca un ambiente de cuidados, igualdad e inclusión, un estilo educativo sensible y proclive a cuidar al alumnado diverso y a buscar la atención y bienestar del mismo; es cierto que existen muchos elementos que dificultan las prácticas de cuidado en el día a día, muchos de ellos ajenos a la voluntad del profesorado. De hecho, mi estancia en los centros educativos ha facilitado el empatizar con los retos y responsabilidades que el profesorado tiene por delante. Somos conscientes de las dificultades tan inmensas que tiene el sistema educativo, pero hay prácticas de cuidado desde la cotidianeidad que sí dependen del profesorado y que pueden ser fácilmente aplicables en el día a día (lo vemos con más detalle en el apartado 8.2 Propuestas).

Los autocuidados del profesorado es un ejemplo de ello, ya que, sí está en las manos de los centros dotar de herramientas al profesorado para la interacción profesorado-alumnado, dado que en numerosas ocasiones las fricciones que tienen vienen de dicha interacción, además para trabajar con adolescentes son más que necesarias las habilidades y técnicas relacionales, ya que la formación académica del profesorado en sus respectivas especialidades no los dota para ello.

En torno a la hipótesis acerca del “desarrollo y aprendizaje de los cuidados en los centros educativos siguen encontrando obstáculos de carácter cultural e ideológico

(patrones patriarcales, valores neoliberales, etc.) presentes tanto en los contenidos como en las prácticas académicas”, en todos los centros el profesorado ha confesado que la falta de recursos humanos da lugar a ratios excesivas, elemento que han subrayado como uno de los mayores obstáculos para que se den los cuidados y una mayor atención en la escuela, sumado a choques culturales con el alumnado y sus familias. Añadido a esto, parte del profesorado de algunos centros confiesa sentirse frustrado, quemado y poco valorado a nivel macro (sociedad, administración pública) y micro (familias y el equipo directivo de su centro).

Además, la totalidad de las y los docentes confiesan que reciben una escasa formación de cara a trabajar los temas transversales como son igualdad de género y convivencia escolar, y que aunque sea obligatoria su incorporación en el día a día de clase, depende de cada profesora o profesor desarrollarlos o no. Numerosos docentes subrayan la falta de formación en temas transversales, afirman que creen que son muy importantes, ya que las materias que imparten ya las dominan, pero donde tienen más dificultades son precisamente en las áreas más relacionales y emocionales, explican que en muchos de sus centros no se desarrollan adecuadamente las transversales y que dependen de la buena fe de cada uno, pero también dan a conocer que existe profesorado que sus asignaturas no van muy en la línea de estos temas y sin embargo los conectan en clase.

Para concluir en relación a la última hipótesis “los diferentes agentes implicados en los procesos educativos, aunque admiten la importancia de los cuidados para el desarrollo biopsicosocial del alumnado y para el bienestar de toda la comunidad educativa, no impulsan el desarrollo de prácticas oficiales relacionadas con los cuidados”, por su parte, el profesorado en su mayoría reconoce que los cuidados son fundamentales que se trabajen en el aula, pero que en la mayoría de los casos no cuentan con tiempo para hacerlo, además también confiesan sentirse poco preparados a nivel formativo para trabajar los cuidados y la afectividad. Señalan que le dan importancia pero reconocen no hacer nada para incrementarlos y trabajarlos a nivel curricular y práctico. También ha habido un pequeño sector de profesorado que explica que los temas de cuidados deben ser trabajados en casa o en actividades extraescolares por las tardes, porque consideran que lo más importante para ellos y ellas es el cumplimiento del currículo oficial, ya que no tienen tiempo para trabajarlo adecuadamente y que por ello los temas transversales deben ser desarrollados en otros espacios.

En cuanto a las temáticas transversales que giran en torno al currículo educativo tales como igualdad de género, cultura de paz, educación emocional entre otras y su relación con los cuidados podemos concluir que además de existir escasa formación del profesorado en temas socioafectivos, a pesar de que son numerosos los y las docentes que han confesado que el tipo de alumnado actual requiere de numerosas habilidades intrapersonales e interpersonales y de aprendizaje de gestión emocional y afectiva para poder abordar el día a día, a pesar de esto, son muy pocas las iniciativas para paliar esta situación tanto a nivel de los centros como de la Consejería de Educación. La totalidad del profesorado afirma no sentirse preparado para trabajar las áreas transversales como género, cultura de paz, mediación, afectividad, sexualidad, etc. En los cuatro centros consideran que necesitan herramientas para trabajar con el alumnado, son conscientes de que la formación en la especialidad que tienen no hace que cuenten con actitudes y aptitudes para trabajar con las y los adolescentes, y reconocen que muchos conflictos y problemas de clase tanto actitudinales como académicos provienen en la mayoría de ocasiones por problemas inter y/o intrapersonales, y que existen docentes que cuentan con herramientas e inteligencia emocional para gestionarlos, pero hay otra buena parte que no, de ahí la importancia que consideramos que tiene que se trabajasen las áreas transversales activamente, por el bien de toda la comunidad educativa.

Por un lado, no solo no se abordan adecuadamente las materias transversales desde el currículo explícito, a pesar de su obligado cumplimiento en los centros educativos públicos, sino que en esta investigación se ha puesto de relieve que existe un rechazo por parte de un sector del profesorado a los llamados contenidos transversales, que consideramos que su tratamiento es fundamental en aras del desarrollo integral tanto personal como académico del alumnado, pero que finalmente estos temas quedan al albur y a la buena fe del profesorado. La impronta aún patriarcal que sigue perpetuando que la escuela debe solo transmitir conocimientos y solo los conocimientos tradicionales, mantiene un “pulso” con un alumnado que cada vez se encuentra más desconectado y desmotivado en una escuela que aún mantiene intactos sus cimientos y bases del siglo XVIII, y que genera una importante masa de alumnado que queda al margen del sistema educativo.

Por otro lado, podemos señalar que en todos los centros han valorado bastante bien el hecho de que se trabajen temas de afectividad y cuidados en sus centros

educativos, como la investigación que hemos llevado a cabo. El alumnado de los cuatro centros ha manifestado mayoritariamente que los talleres que se han realizado les han servido para reflexionar sobre la importancia de los cuidados en la vida. Tanto personal de centro como las madres del alumnado y miembros de la AMPA (todas mujeres) han estimado positivamente que se realicen actividades y formación tanto a alumnado como a docentes, sobre todo las madres confiesan que sus hijas e hijos no realizan apenas tareas de cuidados en casa ni cuidados instrumentales ni emocionales, y que es un tema fundamental para que se aborde paralelamente desde los ámbitos casa y escuela.

También recogemos que las diferencias socioeconómicas y culturales entre el alumnado dan muestra de diversas formas de entender la igualdad de género y de posibles resistencias también. Ya que, hemos encontrado que el alumnado de mayor capacidad adquisitiva económica tiene una menor percepción de la existencia de desigualdades de género. También en general los niños han mostrado menor preocupación por las desigualdades de género. En cuanto a los elementos interseccionales, desde los cuales entendemos como las distintas categorías sociales, género, etnia, clase social, religión, diversidad funcional, orientación sexual, exposición a distintas violencias (físicas, psíquicas, de género, estructurales, simbólicas) y múltiples discriminaciones más, no son biológicas sino categorías construidas que se interrelacionan e influyen sobre el acceso a derechos y oportunidades y se retroalimentan negativamente. Ponemos de relieve que aquellos centros donde el nivel socioeconómico del alumnado es más bajo, como por ejemplo los casos que hemos conocido de alumnado con familias con problemas socioeconómicos complejos, dificultades que repercuten directamente en el rendimiento académico de este alumnado y su bienestar. Destacamos que bajo el paraguas de la igualdad formal (la gratuidad y la obligatoriedad) de la educación, se esconde la realidad de las clases sociales y el impacto de la reproducción de las desigualdades que en el alumnado con mayores dificultades socioeconómicas se puede ver reflejado, impacto que la escuela no está sabiendo amortiguar. Las dificultades socioeconómicas del alumnado hemos visto como generan malestar a consecuencia de la confluencia de situaciones complejas de vida, que agravan a pasos agigantados las dificultades en el marco escolar de algunas niñas y niños, generando dinámicas complicadas tanto con el grupo de iguales (compañeros y compañeras) como con el profesorado y por supuesto el malestar y sufrimiento que produce a nivel de una posible situación de exclusión social y/o acoso

hacia el alumnado con realidades sociales más duras. De tal modo, consideramos urgente la actuación temprana de los centros educativos a través de prácticas de cuidados y apoyo especial a este alumnado y a sus familias. La escuela debe poner todos los medios en ayudar a que se supere este desfase, en este caso los cuidados en las escuela más que nunca podrían servir para subsanar y amortiguar las dificultades personales, sociales, escolares...que determinado alumnado soporta y que les empuja a fracasar académicamente en la inmensa mayoría de los casos.

En esta investigación a pesar de que se ha evidenciado que las chicas cuidan más que los chicos en el contexto escolar también se ha puesto de relieve, especialmente por parte de las madres del alumnado, que sus hijas e hijos cuidan muy poco, tanto niñas como niños, las madres han evidenciado que actualmente nadie cuida, en relación a la gente joven, señalando que sus hijas están haciendo lo mismo que sus hijos, es decir mantenerse al margen en cuanto a responsabilidades y cuidados.

¿Existe una crisis de cuidados en las generaciones más jóvenes? en una sociedad individualista, consumista, en la que el culto a la imagen, la banalidad y la superficialidad en modo streaming, son las bases principales en las que se inspiran los niños y niñas hoy en día, encontramos pocos espacios alternativos en los que se fomente la ternura, la bondad, la solidaridad y los cuidados, estos siguen percibiéndose como poco atractivos, tediosos, nada interesantes y mucho menos heroicos...

A la luz de estos resultados cabe preguntarse ¿Quiénes cuidarán en el futuro? ¿Quién debe enseñar los cuidados a los niños y niñas y jóvenes? ¿Por qué no se está haciendo de manera explícita? Sentimos y consideramos que es fundamental y urgente que el cuidado se enfoque desde ambas esferas, privada y pública, porque al final son diferentes partes de un todo, el alumnado debe recibir que es fundamental ser cuidadosos, respetuosos, tiernos y atentos con las demás personas y seres sintientes, y hacerlo desde los más ámbitos posibles para que permee y cale de manera significativa, no solo es misión de la familia, la escuela podría ver reducido el fracaso escolar, las conductas de violencia, acoso, exclusión social y experimentar mayores cotas de armonía y bienestar en el que el ambiente del centro sea cómodo y acogedor y la totalidad de la comunidad educativa se vea beneficiada.

En esta investigación nos interesa destacar que cuidar debe de ser una actitud y valor que realicen y experimenten todas y todos. Desgenerizar el cuidado es una tarea en

la que debemos trabajar conjuntamente desde las distintas disciplinas científicas, así como revalorizar el trabajo desempeñado por las mujeres a lo largo de la historia. Enmarcar el currículo educativo en los valores que nos presentan los estudios sobre las mujeres, la ética del cuidado y la cultura de paz, entendiendo el cuidado desde una perspectiva crítica feminista, podría ser una posible respuesta a muchas situaciones socioeducativas que están sin resolver. Además de ofrecer al alumnado una guía para desaprender la violencia, para entender su identidad, aumentar su autoestima, comprender y aprender a cuidar la vulnerabilidad y la dependencia. Aspirando a un currículo y a una práctica educativa que valore simultáneamente los aspectos cognitivos, sociales y afectivos y ayude a la transformación social, no a la reproducción soterrada de las desigualdades. Cabe señalar que niñas y niños de todos los centros participantes concluyen que las desigualdades de género y el machismo se pueden reducir y cambiar a través de la educación.

Aprender a valorar y a tener presente la importancia de cuidar y cuidarnos puede ayudar a transformar las relaciones que se dan en el sistema educativo entre todos los grupos que interactúan. Por tanto, es necesario que si queremos avanzar en igualdad, se repiense y reelabore el significado instrumental y ontológico del cuidado, tratando de superar el binomio mujeres-cuidados para que se empiece a considerar imprescindible desgenerizar el cuidado, aprendiendo que el cuidado es una tarea evolutiva que todas y todos podemos y debemos realizar. Ya que, si la escuela no presta atención a los elementos emocionales y afectivos ni recoge los aspectos y problemáticas que atraviesan al alumnado, esta labor quedará asumida por los mass media, instagramers, youtubers y demás ídolos, que se encuentran bastante lejos de orientar y de inculcar valores que ayuden al alumnado a adquirir aspectos fundamentales para su desarrollo integral como entenderse, quererse y cuidar de sí mismos y de los demás.

8.2. Propuestas

Para finalizar este trabajo de investigación nos gustaría plantear una serie de propuestas/recomendaciones que han ido surgiendo a lo largo de estos años de trabajo de investigación teórico-práctica en los distintos centros educativos.

Acompañamiento del alumnado de 1º ESO

En este trabajo de investigación se ha dado a conocer que uno de los principales conflictos que las y los docentes de todos los centros han manifestado es en torno a los problemas de disrupción con el alumnado de las clases de 1º ESO. En consecuencia, creemos que sería interesante considerar medidas como destinar docentes específicos desde el comienzo de curso enfocado al acompañamiento y cuidado de este alumnado, con el fin de que se amortigüe el impacto que se produce de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, también se podría reforzar la adaptación del alumnado de 1ºESO a través de tutorías y reuniones para toda la comunidad educativa.

Docencia más interactiva y práctica

A lo largo de los talleres realizados con el alumnado de los cuatro centros buena parte del alumnado ha expuesto que les gustaría que la docencia se impartiese de manera más práctica y experimental, y que no se limitaran a trabajar solo el contenido recogido en los libros de texto. A causa de ello, planteamos como recomendación la transmisión de contenidos de un modo más procedimental, experiencial, manipulativo e interactivo, desde el que se puede transmitir el currículo de manera más realista, significativa y amena, motivando en el alumnado las ganas de comprender y aprender.

Desarrollo de espacios y patios coeducativos

En demasiadas ocasiones, más en los centros de Primaria que en los de Secundaria, el patio es acaparado por los niños con sus partidos de fútbol, mientras que las niñas quedan recluidas en pequeños espacios y en los rincones. Esta situación transmite la imagen de los chicos dominadores del espacio, y del mundo, mientras que las niñas deben ocupar solo lo que ellos les permitan. Para evitar estas circunstancias tan discriminatorias y negativas para el avance de la igualdad, hemos encontrado iniciativas de patios coeducativos que deberían generalizarse, a saber, redistribuyendo el espacio y promoviendo juegos cooperativos e inclusivos. La incorporación de la mirada de género en los patios no solo va a actuar rompiendo la perpetuación y reproducción de roles y estereotipos de género que impiden una igualdad real y efectiva, sino que, entre el diverso abanico de beneficios que reporta también cabe mencionar una considerable reducción del nivel de fricción, mejora de la convivencia, creatividad, empoderamiento,

participación, bienestar y sentido de pertenencia del alumnado. En aras de la igualdad de género los centros educativos desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria deben repensar la ordenación arquitectónica de sus espacios, democratizando los mismos y favoreciendo diferentes actividades variadas que trasciendan los roles y estereotipos de género.

Toma de conciencia de sensibilización y prevención activa del bullying

En este punto planteamos abordar el tema del acoso escolar de un modo más activo en las aulas. El alumnado ha hablado de ello a lo largo de los distintos talleres y también en conversaciones informales en pasillos y recreo, mostrando preocupación. Creemos fundamental resaltar este tema en este apartado, ya que consideramos que se debe seguir invirtiendo tiempo y recursos para tratar muy activamente la lucha y prevención del bullying escolar, contando por ejemplo con personas y espacios destinados a su prevención, abordaje y asesoramiento durante todo el curso escolar, no solo puntualmente.

Desarrollo de un Aula LGTBIQ+

A colación de lo anteriormente expuesto, consideramos de vital importancia que los centros educativos tomen conciencia de la importancia de trabajar los temas de diversidad sexual y de género de manera activa, contando con un espacio con recursos y personas especializadas que ofrezcan apoyo al alumnado perteneciente a este colectivo, trabajándose a su vez la aceptación y el respeto con el resto de la comunidad educativa.

Educación afectivosexual

Trabajar la educación afectivosexual desde edades tempranas podría ayudar a desarrollar habilidades y herramientas para hacer frente a las presiones sociales que ordenan la realidad en el binarismo sexo/género, binarismo que sea reemplazado por otras actitudes relacionales que permita al alumnado ser más libre, flexible y disfrutar plenamente de sí mismo y de las relaciones con lo que les rodea, de manera que la educación afectivosexual en la escuela tenga una clara presencia a través de temáticas como las emociones, el cuerpo, la sexualidad, la igualdad de género, la prevención de la violencia de género de la mano de la (de) construcción de nuevas masculinidades, con el

fin de que estos contenidos tengan un impacto en la realidad del alumnado y se pueda ver dicho efecto reflejado en el currículo oculto, favoreciendo un cambio de modelo.

Modelaje de nuevos patrones de masculinidad no hegemónica “nuevas masculinidades”

Somos conscientes de que son muchos los retos a los que se expone la escuela hoy día; situaciones como la violencia de género, la violencia escolar, la desmotivación, el aprendizaje a ser ciudadanas y ciudadanos responsables y críticos, la inmensurable influencia que los mass media ejercen en los educandos desde cada vez edades más tempranas, así como las cuestiones relacionadas con las conductas de violencia masculina que suponen grandes costes para la sociedad, en datos económicos y emocionales. Cifras como el aumento de delitos de odio llevados a cabo por varones, con un gran aumento en el verano de 2021, nos llevan a pensar que estas situaciones deben ser trabajadas a través de un currículo realista y comprometido con la realidad social y con los retos y desafíos que van acaeciendo, a través de la construcción de nuevas masculinidades con todo el alumnado, rompiendo con los patrones de masculinidad tóxica arraigados en la sociedad patriarcal, con el fin de mostrar al alumnado varón una nueva forma más flexible y amable de relacionarse con la sociedad y consigo mismos.

Abordaje de las relaciones con alumnado gitano y sus familias desde medidas no asimilacionistas

Uno de los problemas que hemos podido tomar conciencia durante la fase empírica en los centros educativos ha sido el relacionado con el alumnado gitano y sus familias. Hemos visto que en la mayoría de los casos el tratamiento que se da a este alumnado es desde enfoques y medidas asimilacionistas, que pretenden a veces de manera explícita y otras soterrada, que el alumnado gitano se libere y rechace su identidad étnica, porque de no ser así sufrirán retraso académico, además del rechazo por la discrepancia entre códigos culturales. A su vez, el alumnado de etnia gitana y sus familias también rechazan los códigos y la enseñanzas del sistema educativo imperante, que con mensajes y maneras tácitas la comunidad educativa manda al alumnado, poniendo de relieve que su cultura gitana no aporta nada que deba permanecer en ellas y ellos porque entorpece su proceso académico, además de sus modales y formas de vida “descontextualizadas”, “poco educadas” y “desordenadas”, que vienen a irrumpir la armonía del centro.

Consideramos que es necesario que los centros educativos incorporen medidas pedagógicas no asimilacionista con el alumnado considerado “diferente” o “diverso”, medidas que pasen por incorporar aspectos y prácticas al centro, en este caso que nos ocupa, sobre la etnia gitana, así como contar con las familias para que participen en este acercamiento cultural. A su vez, sabemos que el profesorado que hemos podido entrevistar pone de manifiesto la falta de habilidades y herramientas para gestionar la diversidad étnica y cultural, por tanto, este debería ser otro frente que cubrir desde los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁵⁴

- Acaso, María (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Alonso, Luis Enrique (2003). *La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Altable, Vicario, Charo (2006). El cuerpo, las emociones, la sexualidad. En Rodríguez Martínez, Carmen (comp.). *Currículo y género. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 169-195). Madrid: Akal.
- Angrosino, Michael (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Binaburo Iturbide, José Antonio (2013). Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz. Una experiencia innovadora en educación y cultura de paz. En Martínez López, Cándida., y Sánchez Fernández, Sebastián (eds.). *Escuela, espacio de paz: Experiencias desde Andalucía* (pp. 235-265). Granada: Eirene.
- Boulding, Elise (2000). *Cultures of Peace. The Hidden Side of History*. Syracuse: University Press: New York.
- Bueno i Torrens, David (2018). *Neurociencia para educadores. Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Barcelona: Octaedro.

⁵⁴ En las referencias bibliográficas se ha optado por incorporar el nombre de las autoras y autores para dar visibilidad de género a la producción científica.

- Burgoa Etxaburu, Miren Begoña (2017). *La transferencia de contenidos matemáticos a contextos científicos con perspectiva de género. El concepto de función*. Bilbao: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Camps, Victoria (2021). *Tiempo de cuidado. Otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa.
- Carrasco, Cristina (eds.) (2014). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*. Madrid: La Oveja Roja.
- Carrasco, Cristina., Borderías, Cristina., y Torns, Teresa (eds.) (2011). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Madrid: Catarata.
- Castilla Mesa, María Teresa., Martín Solbes, Víctor M., y Vila Merino, Eduardo S. (Coords.). (2012). *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Granada: GEU.
- Comins, Irene (2003). *Tesis doctoral. La ética del cuidado como educación para la paz*. Universitat Jaume I.
- Comins, Irene (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: DeIcaria.
- Comins, Irene (2010). Coeducación en el cuidar: aportaciones a la paz. En Díez Jorge, M^a Elena., y Sánchez Romero, Margarita (eds.). *Género y paz* (pp.315-332). Barcelona: Icaria.
- Comins, Irene., y Muñoz, Francisco A. (2013). *Filosofía y praxis de la paz*. Barcelona: Icaria.
- Comins, Irene (2015). La Ética del Cuidado en sociedades globalizadas: Hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, (52), 159-178. doi: 10.12795/themata.2015.i52.09

- Conesa, Ester (2017). (No) time for care and responsibility: from neoliberal practices in academia to collective responsibility in times of crisis. En Revelles-Benavente, Beatriz., y González Ramos, Ana. *Teaching Gender. Feminist Pedagogy and Responsibility in times of Political Crisis* (pp. 42-64). New York: ATGENDER Routledge.
- Confortini, Catia. C. (2006). Galtung, Violence, and Gender: The Case for a Peace Studies/Feminism Alliance. *Peace & Change. A Journal of Peace Research*. 31 (3), 333-367.
- De la Cuesta Benjumea, Carmen (2015). La calidad de la investigación cualitativa: de evaluarla a lograrla. *Texto Contexto Enfermagem*, 24 (3), 883-90.
- Del Río Lozano, María., García Calvente, María del Mar., y Marín Barato, Amelia Inmaculada (2020). *Cuadernos para la salud de las mujeres. Los cuidados y la salud de las mujeres n° 3*. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas sociales y conciliación. Instituto Andaluz de la mujer.
- Díez Jorge, M^a Elena, y Mirón Pérez, M^a Dolores (2004). Una Paz Femenina. En Molina Rueda, Beatriz, y Muñoz, Francisco A (eds). *Manual de Paz y Conflictos* (pp.67-93). Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada
- Díez Jorge, M^a Elena., y Sánchez Romero, Margarita (eds.). (2010). *Género y paz*. Barcelona: Icaria.
- Durán, María Ángeles (2012). *El trabajo no remunerado en la economía global*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Durán, María Ángeles (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. Valencia: Col.lecció honoris causa. Universitat de València.
- Esteban, Mari Luz (2017). Los cuidados, un concepto central en la teoría feminista: aportaciones, riesgos y diálogos con la antropología. *Quaderns-e*, 22 (2), 33-48.

- Esteban, Mari Luz (2019). *El feminismo y las transformaciones en la política*. Barcelona: Bellaterra.
- Fábregues, Sergi., Meneses, Julio., Rodríguez-Gómez, David., y Paré, Marie-Hélène (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ferreiro Díaz, Lola (2017). (Co) Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 134-165. doi: <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, Uwe (2014a). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, Uwe (2014b). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallerani, Manuela (2016). L'educazione sta alla progettualità (e all'empowerment) come l'imprenditorialità sta all'economia di comunità. En Isabella Loiodice (dir.) *EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia Speciale di "MeTis"*(pp. 1-9). Progedit.
- Gallerani, Manuela (2018a). Educazione ai generi e alle pari opportunità come risorsa per processi di sviluppo socio-culturali equi e sostenibili. *"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"* 10 (15), 539-556.
- Gallerani, Manuela (2018b). Che 'genere' di politica? Emozioni politiche per nuove prassi e posture esistenziali. *Pedagogia al confine : trame e demarcazione tra i saperi*, Milano, Franco Angeli, pp. 195 – 206.
- Gallerani, Manuela (2020). La responsabilità nel dire della cura. *Studium Educationis*, 3, 19-31. doi: 10.7346/SE-032020-02

- Gálvez, Lina., Domínguez, Mónica., Rebollo, Yolanda., y Rodríguez, Paula (2008). *Aprendiendo a trabajar y a cuidar de forma diferenciada: género y capacidad en los jóvenes andaluces*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Gálvez, Lina (dir.). (2016). *La economía de los cuidados*. Sevilla: Deculturas Ediciones.
- Garay, Beatriz., Vizcarra, María Teresa., y Ugalde, Ana Isabel (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación*, 29 (2), 185-209. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292185209>
- García-Calvente, María del Mar., Mateo Rodríguez, Inmaculada., y Maroto Navarro, Gracia (2004). El impacto de cuidar en la salud y la calidad de vida de las mujeres. *Gac Sanit*, 18 (Supl 2), 83-92.
- García-Calvente, María del Mar., Del Río Lozano, María., Castaño López, Esther., Mateo Rodríguez, Inmaculada., Maroto Navarro, Gracia., e Hidalgo Ruzzante, Natalia (2010). Análisis de género de las percepciones y actitudes de los y las profesionales de atención primaria ante el cuidado informal. *Gac Sanit*, 24 (4), 293- 302.
- García Lastra, Marta., Calvo Salvador, Adelina., y Susinos Rada, Teresa (Eds.) (2008). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea.
- Gilligan, Carol (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hermida, Carola., Pionetti, Marinela., y Segretin, Claudia (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Colección Universidad.
- Hernando, Almudena (2012). *La Fantasía de la individualidad*. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno. Madrid: Katz Editores.
- Herdero de Pedro, Carmen (2019). *Género y coeducación*. Madrid: Morata.

- Huston, Nancy (2018). *Vosotras bellas, vosotros fuertes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Jubany, Olga., y Guasch, Óscar (eds.) (2020). *Intersecciones encarnadas. [Con]textos críticos en género, identidad y diversidad*. Barcelona: Edicions bellaterra.
- Kreppner, Kurt (2015). *Aplicación de la metodología de observación en psicología del desarrollo y de la familia*. Lisboa: Editorial Juruá.
- Kvale, Steiner (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lleó Fernández, Rocío., Santillán Idoate, Cristina., López Gil, Silvia., y Pérez Orozco, Amaia (2015). *Cuadernos de debate Feminista: II Cuidados*. Gipuzkoa: Diputación Foral de Gipuzkoa.
- López Martínez, Mario (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos A-K*. Granada: Universidad de Granada.
- López Martínez, Mario (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos L-Z*. Granada: Universidad de Granada.
- López-Navajas, Ana (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- Lucía, Pilar., y Moreno, Agustín (2019). Una escuela donde aprender a cuidar (nos). En Pérez Alonso, Edith., Girón, Antonio., y Ruiz-Giménez, Juan Luis (Coords.). *Los cuidados. Saberes y experiencias para cuidar los barrios que habitamos* (pp. 191-194). Madrid: Libros en Acción.
- Marçal, Katrine (2016). *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith? Una historia de las mujeres y la economía*. Barcelona: Debate.
- Martínez López, Cándida., y Mirón, María Dolores (2000). *La paz desde la perspectiva de los estudios de género: una aportación fundamental para construir un mundo más igualitario, justo y pacífico*. Granada: Universidad de Granada.

- Martínez López, Cándida (2010). Mujeres y Diosas mediadoras de Paz. En Díez Jorge, M^a Elena., y Sánchez Romero, Margarita (eds.). *Género y paz* (pp.57-82). Barcelona: Icaria.
- Martínez López, Cándida., y Sánchez Fernández, Sebastián (eds.) (2013). *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*. Granada: Eirene.
- Martínez López, Cándida (2013). El Proyecto Educativo Andaluz y la Cultura de Paz. Presupuestos y contextos. En Martínez López, Cándida., y Sánchez Fernández, Sebastián (eds.). *Escuela, espacio de paz: Experiencias desde Andalucía* (pp. 21-51). Granada: Eirene.
- Martínez Miguelez, Miguel (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27 (2), 07-33.
- Martínez Miguelez, Miguel (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Barcelona: Trillas.
- Martín Palomo, M^a Teresa (2016). *Cuidado, vulnerabilidad e interdependencia. Nuevos retos políticos*. Madrid: Centro de estudios Políticos y Constitucionales.
- Martínez Priego, Consuelo (2015). Urdimbre afectiva y educación. Aproximación a las ideas pedagógicas de Juan Rof Carballo. *Estudios sobre Educación*, 28, 139-154. doi: 10.15581/004.28.139-154
- Martín Solbes, Víctor M., Castilla Mesa, María Teresa., y Vila Merino, Eduardo S. (2014). *Educar es convivir. Ciudadanía, Interculturalidad y Cultura de paz*. Málaga: Aljibe.
- Molera Botella, Javier (2012). ¿Existe relación en la Educación Primaria entre los factores afectivos en las Matemáticas y el rendimiento académico? *Estudios sobre Educación*, 23, 141-155.

- Molina Rueda, Beatriz, y Muñoz, Francisco A. (eds). *Manual de Paz y Conflictos*
Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada
- Moriña Díez, Anabel (2017). *Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Muñoz Muñoz, Francisco A., y Bolaños, Jorge (eds.) (2011). *Los habitus de la paz. Teoría y práctica de la paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada. Eirene (Instituto de la Paz y los Conflictos).
- Muñoz Muñoz, Francisco A., y Martínez López, Cándida (2011). Los Habitus de la Paz Imperfecta. En Muñoz, Francisco A., y Bolaños, Jorge (eds.), *Los habitus de la paz. Teoría y práctica de la paz imperfecta* (pp. 37-64). Granada: Universidad de Granada. Eirene (Instituto de la Paz y los Conflictos).
- Muxí, Zaida., Casanovas, Roser., Ciocoletto, Adriana., Fonseca, Marta., y Valdivia, Blanca (2011) ¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo? *Feminismos*, 17, 105-129. doi.org/10.14198/fem.2011.17.06
- Muxí, Zaida (2015). Mujeres haciendo ciudades: aprendiendo del pasado. *Kult-Ur* 2 (3), 111-24. https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2015.2.3.5
- Noddings, Nel (1984). *Caring: A feminine aproach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers college press.
- Olivier de Sardan, Jean Pierre (2018). *El rigor de lo cualitativo. Las obligaciones empíricas de la interpretación socioantropológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Parsi, Rita Maria (2017). *Generazione H. Comprendere e riconnettersi con gli adolescenti sperduti nel web tra Blue whale, Hikikomori e sexting*. Milano: Piemme.

- Pérez Orozco, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Peña, Beatriz (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Madrid: Visión libros.
- Pétonnet, Collette (1982). L'observation flottante: l'exemple d'un cimetière Parisien. *L'Homme* (Paris) 22 (4), 37-47.
- Pietropolli (2008). *Fragile e spavaldo: ritratto dell'adolescente di oggi*. Bari: Editori Laterza.
- Pietropolli (2012). *Giovani vs Adulti. Come crescere insieme*. Roma: Aliberti editore.
- Pietropolli Charmet, Gustavo (2013). *La paura di essere brutti gli adolescenti e il corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Revelles-Benavente, Beatriz., y González Ramos, Ana (2017). *Género en la Educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política*. Madrid: Morata.
- Robinson, Fiona (1997). Globalizing Care: Ethics, Feminist Theory, and International Relations. *Alternatives* 22, 113-133.
- Robinson, Fiona (2020). Resisting hierarchies through relationality in the ethics of care. *International Journal of Care and Caring*, 4 (1), 11-23.
doi: <https://doi.org/10.1332/239788219X15659215344772>
- Rodríguez del Cerro, M^a Cruz (2017). *El cerebro afectivo*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Rodríguez Martínez, Carmen (comp.) (2006). *Currículo y género. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal.

- Rodríguez Martínez, Carmen (2013). Igualdad y Cultura de Paz en la Educación. En Martínez López, Cándida, y Sánchez Fernández, Sebastián (eds.), *Escuela, espacio de paz: Experiencias desde Andalucía* (pp. 125-152). Granada: Eirene.
- Rodríguez Méndez, María del Carmen., Peña Calvo, José Vicente., y García Pérez, Omar (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28, 189-207. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201628118920>
- Ruddick, Sara (1989). *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. London: The Women Press, 1990.
- Ruiz Repullo, Carmen (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191. doi:<http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Sánchez Fernández, Sebastián (2004). Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, en Ortega Carrillo, José Antonio., Villena Higuera, José Luis., y Carrillo Castillo, Manuel (Coords.). *Diálogo Escolar y Cultura de Paz. Educando para la tolerancia, la noviolencia y la resolución de conflictos* (pp. 115-132).Granada, Grupo Editorial Universitario y Centro UNESCO de Andalucía.
- Sánchez Fernández, Sebastián., y Sánchez Vázquez, Ana (2012). La convivencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de Paz. *Convives*, 0, 36-41.
- Sánchez Fernández, Sebastián (2013). *¿Por qué dejé de estudiar? El abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez Fernández, Sebastián (2017). Las manifestaciones de la cultura de paz como fuente de contenido en la Educación para la Paz. *Convives* (18), 6-11.

- Sánchez Fernández, Sebastián., y Vargas Sánchez, Miriam (2017). La Cultura de Paz en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de Educación para la Ciudadanía. *Bordón*, 69 (2), 115-130. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49768>
- Sánchez Fernández, Sebastián., Pérez de Guzmán, Victoria., Rebolledo Gámez, Teresa., y Rodríguez Casado, Rocío (2019). La Cultura de Paz y Conflictos. Implicaciones socioeducativas. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1), 235-250. doi: <http://dx.doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>
- Sánchez Sánchez, Ana María., Trianes Torres, María Victoria., y Muñoz, Ángela María (2012). Implantación del programa de desarrollo social y afectivo en un centro escolar. En Castilla Mesa, María Teresa., Martín Solbes, Víctor M., y Vila Merino, Eduardo S. (Coords.). (2012). *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (pp. 115-126). Granada: GEU.
- Sandoval, Luz Yolanda., y Garro-Gil, Nuria (2017). La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa. *Estudios sobre Educación*, 32, 135-154. doi: 10.15581/004.32.135-154
- Scott, Joan (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical review*, 91 (5), 1053-1075.
- Sevenhuijsen, Selma (1998). *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality, and Politics*. London: Routledge.
- Stake, Robert E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Solsona i Pairó, Nuria., Tomé, Amparo., Subías, Rafaela., Pruna, Judit., y De Miguel, Xus (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana*. Barcelona: Octaedro Colección Recursos, nº 67.

- Solsona i Pairó, Nuria (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela. En García Lastra, Marta., Calvo, Adelina., y Susinos, Teresa (Eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp.199-229). Madrid: Narcea Ediciones.
- Subirats, Marina., y Brullet, Cristina (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina., y Tomé González, Amparo (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, Marina (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona: Aresta.
- Subirats, Marina (2017). *Coeducación, apuesta para la libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Tomé González, Amparo (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 89-116.
doi:<http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- Tronto, Joan (1998). An Ethic of care. *Ethics and Aging. Bringings the Issues Home*, 22 (3), 15-20.
- Tronto, Joan (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: University Press.
- Tuvilla Rayo, José Antonio (2004). *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Valdivia, Blanca (2018). Del urbanismo androcéntrico a la ciudad cuidadora. *Hábitat y Sociedad*, (11), pp. 65-84. doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.05
- Valcárcel. Amelia (2009). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Vargas Sánchez, Miriam., y Sánchez Fernández. Sebastián (2022). Análisis y valoración de la presencia del cuidado en el currículo oficial en Educación Secundaria Obligatoria. Una mirada desde los estudios de las mujeres y la cultura de paz.

Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas 7 (1), 184-212. doi:
<https://dx.doi.org/10.17979/arief.2021.7.1.6496>

Vázquez Verdera, Victoria (2009). Tesis doctoral. *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Universitat De València.

Vázquez Verdera., Victoria., Escámez, Juan., y García López, Rafaela (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Editorial Brief.

Venegas, Mar (2008). Tesis doctoral. *La política afectivosexual: una aproximación a la educación afectivosexual*. Universidad de Granada.

Venegas, Mar (2013). *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Granada: Comares.

Venegas, Mar., Chacón-Gordillo, Pedro., y Fernández Castillo, Antonio (2018). *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género. Reflexiones educativas y sociales*. Madrid: Dykinson.

Viveros Vigoya, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* (52), 1-17.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

WEBGRAFÍA

Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana (2003). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/92c9f1f5-fa1b-4d08-88be-a7f72d43e043>

Borlaug, Norman., Pérez Esquivel, Adolfo., Dalai Lama., Gorbachov, Mikhail S., Maguire, Mairead., Mandela, Nelson., Menchú Tur, Rigoberta., Peres, Shimon., Ramos - Orta, José., Rotblat, Jozéf., Tutu, Desmond M., Timble, David., Wiesel, Elie y Ximenes Belo, Carlos F. (1999). *Manifiesto 2000*. París: Unesco

Cambios Sociales y Género (s.f). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverros/documents/10306/1513789/guia_didactica.pdf

Ciberbullying prevenir y actuar (2014). Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>

Col.lectiu punt 6 *Diseño colaborativo y coeducación: diseñando el patio de la escuela* (2015). Recuperado de <http://www.punt6.org/es/disen-colaborativo-y-coeducacion-disenando-el-patio-de-la-escuela/>

Col.lectiu punt 6 (2016). *La ciudad cuidadora*. Recuperado de <https://www.punt6.org/en/la-ciudad-cuidadora-2/>

Colección Plan de Igualdad. N° 4. ¿Conoces a...? (2013). <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverros/contenidosdigitales/contenido/doiand-20080129-0003-coleccion-plan-de-igualdad-conoces-a>

Colección Plan de Igualdad. N° 6. ¿Conoces a...? (2016). <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverros/contenidosdigitales/contenido/coleccion-plan-de-igualdad-n%C2%BA-6-conoces-a>

Contar cuentos cuenta en femenino y en masculino (s.f). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/86d45c01-9ebe-4bdb-a423-9124a544241e>

El misterio del chocolate en la nevera (2007). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/142b66ef-1f59-4073-8a3e-d7752f30e034>

Fundación Cultura de Paz. Recuperado de <http://fund-culturadepaz.org/spa/01/cent0101.htm>

Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación (s.f.). Recuperado de <http://www.junadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/ae63e28f-c593-4a5f-914c-37d3d7b57a54>

Guía de buen trato y prevención de la violencia de género. Protocolo de actuación en el ámbito educativo (s.f.). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/f2243473-a7e7-417a-b9ca-ab73b70248fa>

Guía didáctica para el uso educativo de cortometrajes (2010). Recuperado de <http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/Satellite.pdf>

Guía para andar por casa (s.f.). Recuperado de <http://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2014/03/guia-para-andar-por-casa.pdf>

Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia. Recuperado de <http://www.encuentros multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf>

Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Primaria. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/85226ad1-38ab-46ca-9e60-4305f3dbbd3f>

Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Secundaria (s.f.). Recuperado de http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/Unidad_didactica_educacion_secundaria.pdf

Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación de Personas Adultas (s.f.). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/b034e7e7-fa5c-420b-bda2-146053bba93c>

Muñoz Muñoz, Francisco A. *La paz imperfecta*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>

Muñoz Muñoz, Francisco A. *Matriz Unitaria Comprensiva e Integradora*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fmunoz/html/matriz.html>

Patios coeducativos: abrir la escuela para transformar la ciudad. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/06/23/seres_urbanos/1466661600_146666.html

Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, Sevilla. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/consejeria/sobre-consejeria/planes/detalle/11683.html>

Portal de Convivencia Escolar. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar>

Portal de Igualdad. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/plan-de-igualdad>

Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto (2013). Recuperado de http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/docs/Recomendaciones_CD.pdf

Red Andaluza: "Escuela: Espacio de Paz". Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/eep>

Unesco. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>

Un mundo por compartir (2003). Recuperado de http://agrega.juntadeandalucia.es//repositorio/08012016/9a/esan_2016010813_9085205/UnMundoParaCompartir/UnMundoParaCompartir/index.html

Valdivia, Blanca., y Ciocoletto, Adriana (2014). *¿Cómo convivimos en los patios escolares?* Recuperado de https://punt6.files.wordpress.com/2014/07/patios_escolares_adriana_ciocolettoblancaguierrez.pdf

I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (s.f). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/47f2db05-7777-488b-90b9-f35e30850766>

I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/i-plan-de-igualdad-entre-hombres-y-mujeres-en-educacion>

II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/plan-de-igualdad>

ANEXOS

Cuestionario: “Valoración del cuidado”

Esquema resumen normativa

Análisis del Cuestionario: “Valoración del cuidado”

Fichas personajes role playing “Juego de la interseccionalidad”

Diario de campo (en memoria USB)

Observaciones centros (en memoria USB)

Transcripción entrevistas comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de centro y familias (en memoria USB)

Fotos talleres alumnado (en memoria USB)

Cuestionario: “Valoración del cuidado”

Escala de valoración del afecto y del cuidado del 1 a 4

1: Nunca; 2: Alguna vez; 3: A menudo; 4: Siempre

VALORACIÓN DEL CUIDADO					
Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Ninguna de estas opciones representa mi género <input type="checkbox"/>					
ÍTEMS	Categoría: Valoración del cuidado que me doy a mí misma/o y que doy a los demás	GRADOS			
		Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
1	¿Cómo de importantes son los cuidados y el cariño para ti?	1	2	3	4
2	¿En qué grado sientes que cuidas de ti misma/o?	1	2	3	4

3	¿En qué grado sientes que atiendes y cuidas a tus compañeras/os?	1	2	3	4
4	¿En qué grado sientes que apoyas y cuidas de tus profesoras/es?	1	2	3	4
5	¿En qué grado sientes que atiendes y cuidas de las personas del centro (conserjería, personal de limpieza, personal de cocina)?	1	2	3	4
6	¿En qué grado crees que ayudas y cuidas de tu familia?	1	2	3	4
7	¿Eres cuidadosa/o con los seres vivos que te rodean (animales, mascotas, plantas)?	1	2	3	4
8	¿Eres cuidadosa/o con los espacios y los materiales de tu centro educativo?	1	2	3	4
9	¿Eres amable y cuidadosa/o con personas desconocidas?	1	2	3	4

	Categoría: Valoración del cuidado que la escuela y las demás personas me aportan				
10	¿Te sientes querida/o por tus compañeras/os?	1	2	3	4
11	¿Te sientes valorada/o y cuidada/o por tus profesoras/es?	1	2	3	4
12	¿Te sientes atendida/o por el personal del centro (conserjería, personal de limpieza, personal de cocina)?	1	2	3	4
13	¿Te sientes cuidada/o por tu familia?	1	2	3	4
14	¿Crees que el patio es un espacio que permita diferentes actividades y juegos para chicas y chicos?	1	2	3	4
15	¿Crees que tu aula es un espacio cómodo y relajado que permite relacionaos todas/os?	1	2	3	4
16	¿Te sientes cómoda/o en los aseos?	1	2	3	4

17	¿Y en los pasillos y entrada te resultan lugares en los que te sientes a gusto?	1	2	3	4
	Categoría: Valoración de esta investigación				
18	¿Te parece importante que se desarrollen en la escuela trabajos sobre afectividad y cuidados como ésta?	1	2	3	4
19	¿Te ha parecido que estas sesiones te han ayudado a reflexionar sobre la importancia de los cuidados?	1	2	3	4
20	¿Te has sentido cómoda/o y a gusto durante las sesiones de esta investigación?	1	2	3	4

Expresa lo que quieras de cualquiera de tus respuestas:

Tabla 3: Esquema resumen normativa⁵⁵

DOCUMENTOS NORMATIVOS	CUIDADOS	GÉNERO	CULTURA DE PAZ
<i>ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia</i>	La palabra cuidado no aparece específicamente.	En la Página 19.337 hace mención a la igualdad entre hombres y mujeres: -Cultura de paz a través de la educación. -Desarrollo económico y social sostenibles. -Respeto de todos los derechos humanos. -Igualdad entre hombres y mujeres. -Participación democrática. -Comprensión, tolerancia y solidaridad. -Comunicación participativa y libre circulación de conocimientos.	Todo el documento gira en torno a la construcción de paz, el documento demuestra un compromiso firme para que se implemente en educación el Plan Andaluz de educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.
<i>ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación</i>	La palabra cuidado aparece en numerosas ocasiones a lo largo del Acuerdo, de manera comprometida y refiriéndose a un valor, no como algo instrumental. También hace alusión al cuidado de uno mismo y a los saberes de las mujeres. Página 22: <i>Que rescate el valor de los conocimientos básicos para la vida de las culturas femeninas y los saberes de las mujeres, y que potencie y genere en alumnas y alumnos nuevas y más ricas identidades. Por ello, la</i>	A lo largo de todo el Acuerdo se muestra el compromiso de que la igualdad de género sea un hecho, con ideas, cambios curriculares, planes, seguimientos, compromiso de toda la comunidad educativa y de la legislación en materia de educación.	La palabra cultura de paz no aparecen específicamente pero sí hay un compromiso con la convivencia, la democracia, la cooperación, el reconocimiento, especialmente el término igualdad, vocablos muy ligados al Manifiesto 2000 y la Resolución 53/243 Página 22: <i>Teniendo en cuenta lo expuesto y con el fin de crear en el marco educativo las condiciones que permitan seguir avanzando en la construcción de una</i>

⁵⁵ En este esquema la legislación expuesta sigue un orden cronológico. Los datos en esta tabla se exponen repartidos en tres categorías: cuidados, género y paz en función de la presencia de los mismos en los documentos normativos.

	<p><i>escuela debe crear las condiciones necesarias para que el sistema educativo potencie los aprendizajes para la vida afectiva e integre los saberes de la vida doméstica y el cuidado de las personas como saberes básicos para la vida en todos los chicos y las chicas.</i></p> <p>Página 23: <i>Se desarrollará, desde los Centros del Profesorado, formación específica para avanzar en la implantación de la asignatura optativa de secundaria obligatoria «Cambios sociales y nuevas relaciones de género», así como para el desarrollo de los contenidos prácticos de aprendizajes en responsabilidades familiares y cuidados de las personas.</i></p> <p>Página 24: <i>Contrariamente, los chicos jóvenes no están incorporando el cuidado de sí mismos y las cuestiones domésticas como una responsabilidad individual, hecho que puede conducir, como está pasando actualmente, a una carga de trabajo para las mujeres; El trabajo fuera de casa, las tareas domésticas, y otras actividades para el cuidado de la familia. De algunas investigaciones y encuestas se concluye que todavía la mayoría de chicos asocian las tareas del hogar como un trabajo muchas veces aburrido, inferior y típico de las mujeres. En la formación de los</i></p>		<p><i>sociedad más igualitaria, desde la convivencia, el reconocimiento, la cooperación y el respeto mutuo, este I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres.</i></p>
--	---	--	--

	<p><i>jóvenes, de uno y otro sexo, debemos valorar la autonomía personal para afrontar las responsabilidades familiares y el cuidado de las personas.</i></p> <p><i>3.1. Se arbitraran las medidas necesarias para garantizar que el alumnado de los niveles obligatorios adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas.</i></p> <p><i>3.2. En el diseño del currículo para Andalucía se contemplar la inclusión de contenidos y actividades dirigidos a visibilizar la contribución de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad. Asimismo, se incluir el aprendizaje de responsabilidades familiares y cuidados de las personas por parte de los niños y las niñas.</i></p> <p><i>Página 24: Igualmente debemos revalorizar el trabajo y los saberes que han realizado tradicionalmente las mujeres y que son básicos para el mantenimiento de la sociedad.</i></p>		
--	--	--	--

<p><i>DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos</i></p>	<p>No aparece la palabra cuidado, aunque a lo largo del decreto se intuye que toda la actuación educativa va orientada al cuidado del alumnado.</p>	<p>En las páginas 10, 11 y 17:</p> <p>Se señala la importancia de erradicar conductas de desigualdad entre hombres y mujeres y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de la formación del profesorado y de las madres y padres a través de material específico, cursos, campañas de sensibilización.</p>	<p>Todo el documento es en torno a la cultura de paz, se aprecia un compromiso activo a lo largo de todo el decreto, con la educación en los valores de la cultura de paz, creación de un observatorio de la convivencia, etc.</p>
<p><i>ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía</i></p>	<p>El verbo cuidar aparece relacionado con la importancia del cuidado de los demás, se puede apreciar también haciendo mención a la igualdad en la esfera privada y del aprendizaje y cultivo de la misma.</p> <p>Página 24: <i>La aplicación de lo aprendido a las situaciones de la vida cotidiana, favoreciendo las actividades que capaciten para el conocimiento y análisis del medio que nos circunda y de las variadas actividades humanas y modos de vida.</i> <i>d) La consideración de la vida cotidiana y de los recursos del medio cercano como un instrumento para relacionar la experiencia del alumno o alumna con los aprendizajes escolares.</i></p> <p>Página 57: <i>Cuidados y afectividad</i> <i>- Relaciones afectivas:</i> <i>Relaciones de poder –dominio y sumisión– en las relaciones de pareja.</i></p>	<p>Hay presencia fuerte y claro compromiso con el género a lo largo de todo el currículo ejemplo: Sobre todo se plasma a través de la asignatura optativa <i>Cambios sociales y género</i></p> <p>Páginas 56, 57, 58, 59: Importancia de la igualdad y de la esfera privada y del aprendizaje y cultivo de la misma y del entorno del alumnado.</p> <p>Igualdad y cuidados en ambas esferas, uso de lenguaje no sexista, denuncia de la situación de exclusión social de las mujeres y de la feminización de la pobreza, pero también visibilización del papel de las mujeres.</p> <p>Se plantea evaluar en el alumnado la adquisición de habilidades en ambas esferas de la vida (privada y pública), así como plasmarlo en la realidad inmediata del alumnado.</p>	<p>Convivencia pacífica y resolución de conflictos. Aparece con bastante asiduidad relacionado con el DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos</p> <p>Página 57: <i>7. Favorecer la resolución de conflictos derivados de las diferencias de género, desarrollando las capacidades de escucha, diálogo y negociación, desarrollando valores compartidos de respeto y convivencia pacífica entre hombres y mujeres y potenciando la capacidad de reflexión y análisis en el ejercicio del razonamiento moral.</i></p>

	<p>- <i>Indicadores de maltrato en la adolescencia. Conductas de riesgo. Expresión de los sentimientos. Solidaridad y cuidado de los demás.</i></p> <p>- <i>Nuevos modelos de masculinidad y feminidad: personales, familiares, profesionales y sociales.</i></p> <p>- <i>Género y relaciones afectivas y sexuales entre los hombres y las mujeres. Heterosexualidad y homosexualidad.</i></p> <p>Página 58: <i>Ambito privado y público</i> <i>Este criterio pretende valorar si el alumnado es capaz de identificar la diferente participación o representación de hombres y mujeres en los ámbitos público y privado en función de los roles asignados tradicionalmente en función del género, mediante el tratamiento de diversas fuentes de información, así como analizar las consecuencias que se derivan de ello, tanto para los hombres como para las mujeres, y reconocerlas en situaciones de la vida cotidiana.</i></p> <p><i>4. Reconocer la diversidad de situaciones. Evaluar en el alumnado ambas esferas. Con este criterio se pretende valorar si alumnos y alumnas son capaces de pasar del plano intelectual o emocional al plano de la acción, incorporando los principales aprendizajes realizados a su vida cotidiana.</i></p>		
--	---	--	--

<p><i>Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía</i></p>	<p>Compromiso a lo largo de toda la ley con la conciliación y el aprendizaje del cuidado como tarea física e instrumental. Centrándose en la corresponsabilidad y conciliación.</p> <p>Página 11: <i>Asimismo, formulará acciones de conciliación de la vida laboral y familiar para favorecer la promoción profesional y curricular de todo el personal docente.</i></p> <p><i>b) Garantizar que el alumnado adquiera la formación adecuada para fomentar su autonomía personal y los conocimientos y habilidades para compartir responsabilidades domésticas, familiares y de cuidado, y contribuir a eliminar comportamientos y actitudes sexistas.</i></p>	<p>Toda la ley demuestra un compromiso firme y activo para alcanzar la igualdad efectiva, desde la formación del profesorado y de las madres y padres hasta el alumnado, pasando por revisión de materiales curriculares, la corresponsabilidad, la denuncia de la violencia y visibilización del papel histórico de las mujeres.</p> <p>Página 10: <i>Medidas para promover la Igualdad de Género</i> <i>capítulo I</i> <i>Igualdad en la educación</i> <i>Sección 1.ª Enseñanza no universitaria</i> <i>Artículo 14. Principio de igualdad en la educación.</i> <i>1. El principio de igualdad entre mujeres y hombres inspirará el sistema educativo andaluz y el conjunto de políticas que desarrolle la Administración educativa. Las acciones que realicen los centros educativos de la Comunidad Autónoma contemplarán la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de sus actuaciones.</i></p> <p>Página 11: <i>a) Hacer visible y reconocer la contribución de las mujeres en las distintas facetas de la historia, la ciencia, la política, la cultura y el desarrollo de la sociedad.</i></p>	<p>Aparece el compromiso con los métodos no violentos y la resolución de los conflictos pero no la cultura de paz.</p> <p>Página 11: <i>c) Incorporar el aprendizaje de métodos no violentos para la resolución de conflictos y de modelos de convivencia basados en la diversidad y en el respeto a la igualdad de mujeres y hombres, y visualizar ante el alumnado a los grupos de mujeres en situación de múltiple discriminación.</i></p>
--	--	--	---

<p><i>LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía</i></p>	<p>La palabra cuidado no aparece explícitamente, aunque sí tiene presencia el compromiso con la atención a la diversidad en diversas ocasiones.</p>	<p>Tiene presencia brevemente el fomento de la igualdad</p> <p>Página 15: <i>3. Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.</i></p> <p>Página 16: <i>Los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar otras medidas de atención a la diversidad y de fomento de la igualdad entre sexos.</i></p>	<p>En varias ocasiones puede encontrarse compromiso con la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos</p> <p>Página 8: <i>Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.</i></p> <p>Página 9: <i>j) Promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes.</i></p> <p>Página 28: <i>Con objeto de facilitar la regulación pacífica de los conflictos de convivencia que se puedan producir en los centros docentes y favorecer el intercambio de información y el apoyo mutuo, la Administración educativa impulsará la creación de redes de mediación en las zonas educativas a que se refiere el artículo siguiente, integradas por miembros de la comunidad educativa y</i></p>
--	---	--	--

			<i>personas expertas en la regulación de conflictos. A tales efectos, se desarrollarán actuaciones de formación en este ámbito en los propios centros docentes.</i>
<i>ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía</i>	El verbo cuidar no se aprecia. Aunque sí se entiende como forma de cuidados las adaptaciones curriculares en sí.	Igualdad aparece muy brevemente Página 8: <i>Artículo 4. Estrategias de apoyo y refuerzo. 1. De conformidad con lo establecido en el artículo 48.1 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, los centros dispondrán de autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar otras medidas de atención a la diversidad y de fomento de la igualdad entre sexos.</i>	La cultura de paz, la resolución de conflictos o el fomento de la convivencia positiva no se recoge.
<i>ACUERDO de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013</i>	Se recogen los cuidados especialmente de manera instrumental ligado a la conciliación Página 14: <i>Fomentar una mayor sensibilización sobre el significado de la igualdad en el contexto educativo y los valores que permitan un reparto de tareas y cuidados más igualitarios. Medidas:</i> Página 16: <i>5.2. Arbitrar medidas de apoyo para el cuidado de familiares a cargo en las Universidades Andaluzas.</i>	Compromiso firme y activo con la perspectiva de género en la educación a lo largo de todo el Acuerdo. Página 14: <i>El sistema educativo debe contribuir a eliminar los estereotipos sociales relativos al rol de mujeres y hombres permitiendo un desarrollo más equilibrado y libre de la personalidad así como el acceso a las mismas oportunidades, ayudando a construir relaciones entre los sexos basadas en el respeto y la corresponsabilidad e impulsando la participación de hombres y mujeres en todos los espacios de la sociedad y en pie de igualdad.</i>	Hace mención de la incorporación del género en la “Red Escuela: Espacio de paz” Página 14: <i>1.4. Organización de talleres de educación afectivo-sexual, prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, así como de educación afectiva y emocional, habilidades sociales, resolución de conflictos de forma pacífica y dialogada y orientación académica profesional</i> Página 15:

		<p><i>El Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía es un instrumento que, no sólo desarrolla y hace efectivo el cumplimiento de la Ley 12/2007, sino que viene a consolidar las líneas de trabajo puestas ya en marcha desde el año 2005 por el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.</i></p>	<p><i>1.12. Integración de la perspectiva de género en todos los planes en el ámbito educativo, en concreto, en los Planes de Lectura y Bibliotecas, Plan de Fomento del Plurilingüismo, integración de las TIC y Red Escuela espacio de Paz, así como en el Plan de Convivencia de los centros.</i></p>
<p><i>DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria</i></p>	<p>La palabra cuidado aparece junto con la de atención pero no desarrollada.</p> <p>Página 28: <i>m) Organizar la atención y el cuidado del alumnado de la etapa de educación secundaria obligatoria en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.</i> <i>n) Adoptar, conforme a lo establecido a la normativa vigente, las decisiones relativas al alumnado en relación con las medidas de atención a la diversidad.</i></p>	<p>Se pueden observar algunos apartados que ponen de manifiesto el compromiso con la adopción de una perspectiva de género.</p> <p>Página 12: <i>Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la igualdad entre hombres y mujeres.</i></p> <p>Página 23: <i>h) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el instituto, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.</i></p> <p>Página 27: <i>3. Las personas que ejerzan la dirección de los institutos adoptarán los protocolos de actuación y las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia</i></p>	<p>Aparece con bastante frecuencia la convivencia y la resolución de conflictos, así como también la importancia de la participación y la mediación. También se recogerá el concepto cultura de paz.</p> <p>Página 26: <i>a) Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, así como promover la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos.</i></p>

		<p><i>de género dentro del ámbito escolar, así como cuando haya indicios de que cualquier alumno o alumna vive en un entorno familiar o relacional en el que se esté produciendo una situación de violencia de género.</i></p> <p>Página 29: <i>Participación equilibrada mujeres y hombres</i> <i>2. La propuesta garantizará la participación equilibrada de hombres y mujeres en los equipos directivos de los centros. A estos efectos, se entiende por participación equilibrada aquella situación que garantice la presencia de hombres y mujeres al menos en un cuarenta por ciento del total de miembros del equipo directivo propuestos. Si el número de miembros del equipo directivo no permitiera alcanzar este porcentaje a hombres o a mujeres se garantizará, en todo caso, la presencia de ambos sexos en el mismo.</i></p>	
<p><i>ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+)</i></p>	<p>La palabra cuidados no se recoge en esta Orden, aunque hay compromiso con la atención del alumnado a través de la convivencia pacífica.</p>	<p>La Igualdad y corresponsabilidad aparecen en tres ocasiones vinculadas a la convivencia positiva.</p> <p>Página 9: <i>g) Desarrollo de programas cooperativos y de corresponsabilidad, con el alumnado profesorado y familias.</i></p> <p>Página 10: <i>h) Diseño de campañas y jornadas para desarrollar aspectos transversales como</i></p>	<p>Compromiso activo en toda la Orden con la cultura de paz y con su implementación en los centros educativos.</p> <p>Página 8: <i>La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece en su artículo 127 que, dentro del proyecto educativo del centro, se abordará, junto con otros aspectos, el plan de convivencia, para facilitar un adecuado clima escolar y prevenir la aparición de</i></p>

		<p><i>educación para el desarrollo, solidaridad, igualdad de género e interculturalidad, con la participación de la comunidad y del entorno.</i></p> <p>Página 12: <i>f) Integración de la perspectiva de género y coherencia con el plan de igualdad (hasta 10 puntos).</i></p>	<p><i>conductas contrarias a las normas de convivencia.</i></p>
<p><i>ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas</i></p>	<p>La palabra cuidado no aparece expresamente en ninguno de los dos protocolos de actuación de acoso ni de violencia de género, aparecerán sinónimos como apoyo, ayuda, protección, seguridad, intervención, atención.</p>	<p>El compromiso con la igualdad aparece de manera transversal.</p> <p>Página 7: <i>e) Medidas específicas para promover la convivencia en el centro, fomentando el diálogo, la corresponsabilidad y la cultura de paz.</i></p> <p>Página 8: <i>c) Actividades dirigidas a la sensibilización de la comunidad educativa en la igualdad entre hombres y mujeres.</i></p> <p>Página 16: <i>Lucha contra la violencia de género a través del protocolo de actuación.</i></p>	<p>Compromiso con la cultura de paz, la mediación y la lucha contra el acoso, maltrato y la violencia de género.</p> <p>Página 7: <i>a) La promoción de la convivencia en los centros docentes, a través de la elaboración, desarrollo y evaluación de sus planes de convivencia, de la mediación en la resolución de conflictos y del establecimiento de protocolos de actuación e intervención ante situaciones de acoso escolar, maltrato infantil, situaciones de violencia de género en el ámbito educativo, o agresiones al profesorado o al resto del personal de los centros docentes.</i> <i>b) El derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.</i></p>
<p><i>Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del</i></p>	<p>El verbo cuidar no tiene presencia en este Decreto.</p>	<p>Aparece muy brevemente</p> <p>Página 8:</p>	<p>Poco desarrollado en torno a la convivencia y a la gestión de los conflictos.</p>

<p><i>profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado</i></p>		<p><i>g) Facilitar al profesorado una preparación específica en materia de igualdad de oportunidades de mujeres y hombres, coeducación, violencia de género, educación sexual e integración y accesibilidad al currículo de las personas con necesidades educativas especiales.</i></p>	
<p><i>Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía</i></p>	<p>Aparecen sinónimos de cuidado como amparo, protección, respeto, pero no cuidado.</p>	<p>Ley que incluye la importancia de adquirir perspectiva de género.</p>	<p>No tiene presencia.</p>
<p><i>Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas</i></p>	<p>Se recogen sinónimos como inclusión, protección, sensibilización, acompañamiento, asesoramiento al alumnado pero no cuidados.</p>	<p>Esta Orden contempla brevemente el plan de Igualdad.</p> <p>Página 13: <i>De acuerdo con el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, se evitará realizar en el centro actividades diferenciadas por sexo. Si en alguna ocasión estuviere justificada esta diferenciación, el profesorado tendrá en consideración el género con el que la alumna o el alumno se siente identificado.</i></p>	<p>Recoge la importancia de facilitar la convivencia positiva, llevar a cabo una serie de actuaciones:</p> <p>Página 11: <i>Anexos I, II, III, IV y VIII, en los supuestos de acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género en el ámbito educativo, agresión al profesorado o al personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria, y de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz, respectivamente». Dos. Se añade un Anexo VIII, titulado «Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz».</i></p>

<p><i>Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021</i></p>	<p>Se centra más en los cuidados instrumentales y físicos</p> <p>Página 16: <i>La paridad real exige, por una parte, la participación equilibrada de las mujeres y de los hombres en la toma de decisión pública y política y, por otra, en el ámbito familiar y en el privado, la corresponsabilidad de los hombres y de las mujeres en las tareas de crianza y cuidado, de acuerdo con un reparto y disfrute equitativos.</i></p> <p>Página 25: <i>Impacto en la comunidad educativa de las actuaciones formativas realizadas, reflejado en una reducción de las actitudes discriminatorias por razones de género, una concienciación y reflexión de alumnado y familias sobre el reparto igualitario del trabajo en el hogar y del cuidado de las personas, así como un mayor interés por la coeducación y su generalización en todas las vertientes del ámbito educativo</i></p>	<p>A lo largo de todo el acuerdo muestra compromiso firme, activo y bien fundamentado con el desarrollo en la escuela de este II Plan Estratégico</p> <p>Página 14: <i>Importancia del carácter inclusivo de los hombres también.</i></p> <p>Página 15: <i>3. Principios fundamentales. Son cuatro los principios que sustentan este II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021: transversalidad, visibilidad, inclusión y paridad.</i></p>	<p>Se recoge el apoyo a lo largo de todo el Acuerdo la promoción de la cultura de paz.</p> <p>Página 15: <i>Se apoya en la promoción de la cultura de paz. 9. Este II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 se sustenta en una estructura de avance sobre la ya existente desde el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, asignándoles nuevas funciones en materia de coeducación, igualdad y prevención de la violencia de género.</i></p> <p>Página 33: <i>Coordinación con el instituto Andaluz Así mismo, el Observatorio Andaluz para la Convivencia Escolar asumirá entre sus funciones las pertinentes para el seguimiento y orientación de las líneas de intervención en el ámbito de la coeducación y la igualdad de género en educación. Se incluirán la promoción de la coeducación, la igualdad y la prevención de la violencia de género, entre las responsabilidades de</i></p>
--	--	---	--

			<i>coordinación y seguimiento asignadas a la persona Coordinadora Regional de la Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz.</i>
<i>Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía</i>	<p>La palabra cuidado aparece brevemente señalada en este Decreto, contemplada de manera instrumental. También se destina gran atención a la atención a la diversidad, la palabra cuidado no aparece pero sí sinónimos como apoyo, atención.</p> <p>Página 30: k) <i>Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</i></p>	<p>Aparece el compromiso de trabajar la igualdad de la mano del fomento de la convivencia pacífica.</p> <p>Página 29: a) <i>Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</i> c) <i>Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.</i> d) <i>Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo,</i></p>	<p>Aparece el compromiso de trabajar la igualdad de la mano del fomento de la convivencia pacífica.</p> <p>Página 29: a) <i>Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</i> c) <i>Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.</i> d) <i>Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como</i></p>

		<p><i>los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos</i></p> <p><i>Página 31:</i></p> <p><i>c) La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.</i></p> <p><i>d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.</i></p> <p><i>e) El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad</i></p>	<p><i>rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos</i></p> <p><i>Página 31:</i></p> <p><i>c) La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.</i></p> <p><i>d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.</i></p>
--	--	--	--

		<p><i>universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad.</i></p> <p><i>f) El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano, la educación para la cultura de paz, el respeto a la libertad de conciencia, la consideración a las víctimas del terrorismo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia.</i></p> <p><i>g) El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo</i></p> <p><i>Página 34:</i></p> <p><i>5. Además, el alumnado deberá optar por cursar una de entre las siguientes materias dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, de acuerdo con lo que a tales efectos establezca por Orden la Consejería competente en materia de educación:</i></p>	<p><i>e) El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad.</i></p> <p><i>f) El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano, la educación para la cultura de paz, el respeto a la libertad de conciencia, la consideración a las víctimas del terrorismo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia.</i></p> <p><i>g) El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo</i></p>
--	--	--	---

		<i>a) Cambios Sociales y Género, Cultura Clásica, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Segunda Lengua Extranjera o Tecnología Aplicada, en primer curso.</i>	
<i>Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado</i>	<p>La palabra cuidado se recoge de manera instrumental, ligada al patrimonio y a la salud física, cuidado del material etc. Pero por primera vez aparece en un documento normativo la importancia de cultivar la ética del cuidado y la cultura de paz.</p> <p>Página 337: <i>Una ciudadanía activa y crítica, que sabe y quiere solucionar los conflictos de manera pacífica y que muestra un rechazo hacia cualquier tipo de violencia y, específicamente la de género, y que no duda en manifestar su solidaridad ante las víctimas de la misma. Una ciudadanía que apuesta por la cultura de la paz y por la ética del cuidado, que significa comprometerse con la auténtica materialización de los derechos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</i></p> <p>Página 339: <i>11. Desarrollar una ética del cuidado, adecuada para la cimentación de una vida digna y saludable, con una clara deslegitimación de la violencia, a través de la incorporación de prácticas positivas para la resolución de conflictos, la construcción</i></p>	<p>Aparece la perspectiva de género muy activamente y transversalmente en toda la Orden, tanto en el cuidado del lenguaje que se hace en toda la Orden, como en el tratamiento que se hace de los contenidos. Existe compromiso especialmente a lo largo del desarrollo de la asignatura Cambios sociales y de género.</p> <p>Página 336: <i>Anexo III Materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica CAMBIOS SOCIALES Y GÉNERO Cambios Sociales y Género es una materia del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica que se imparte en cada uno de los cursos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Sus objetivos se centran en hacer realidad una sociedad más igual, libre y justa para hombres y mujeres, mediante la adquisición de mayores niveles de autonomía personal y un replanteamiento en las relaciones de género.</i></p>	<p>Se trabaja y aparece bastante la importancia de la resolución de conflictos positiva y los valores que promueve la cultura de paz. Documento con presencia de la ética del cuidado también. Se plantea que esto sea trabajado especialmente en la asignatura Cambios sociales y de género y en <i>Educación para la ciudadanía</i>.</p> <p>Página 337: <i>Impulsa el aprecio y valoración positiva de la contribución de ambos sexos al desarrollo de la humanidad y conciencia a los estudiantes de los obstáculos a los que se han enfrentado, y aún se enfrentan muchas mujeres para no ser consideradas como inferiores a los hombres en campos como el profesional, el académico o el doméstico, entre otros, procurando un compromiso personal para hacerlos desaparecer; promueve la cultura de paz por medio del análisis de los factores disgregadores de la convivencia democrática y la búsqueda de soluciones no violentas a los mismos, prestando especial atención a cómo prevenir y abordar la violencia de género; impulsa</i></p>

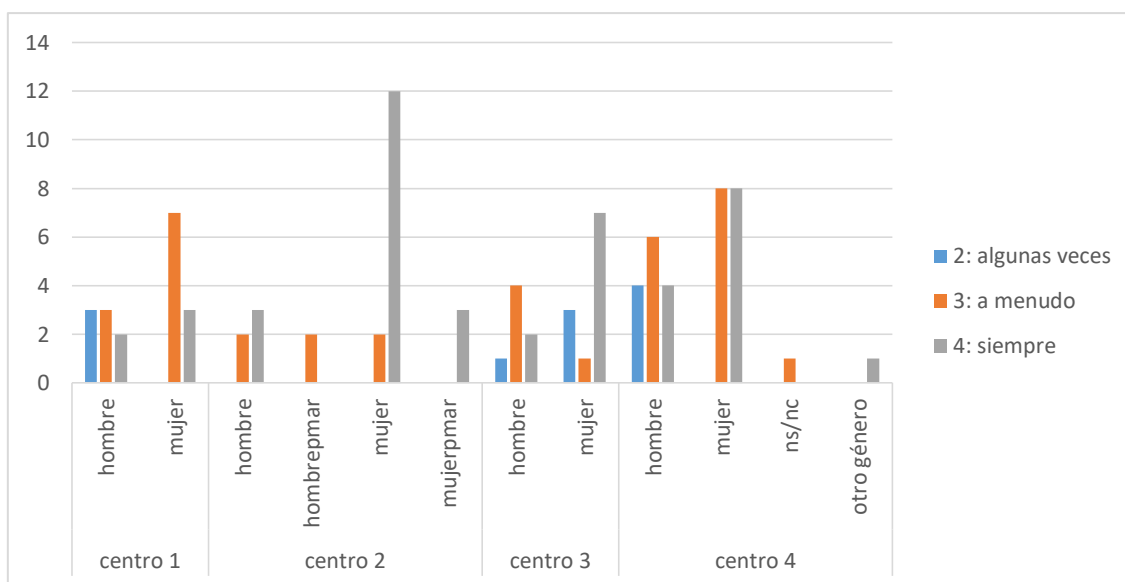
	<p><i>de modelos de convivencia basados en el aprecio por la diversidad humana, la pluralidad de sentimientos, creencias e ideas y el respeto a la igualdad de género, con el fin de promover una cultura de la paz.</i></p> <p><i>Página 341:</i></p> <p><i>8. Valorar positivamente la importancia de una Ética del Cuidado a través de la incorporación de prácticas positivas para la resolución de conflictos, la construcción de modelos de convivencia basados en el aprecio por la diversidad humana, la pluralidad de sentimientos, creencias e ideas y el respeto a la igualdad de género, con el fin de promover una cultura de la paz.</i></p>		<p><i>un adecuado bienestar psicológico y social para el propio alumnado, a lo que contribuye especialmente el desarrollo del bloque sobre competencias emocionales.</i></p> <p><i>Página 339:</i></p> <p><i>11. Desarrollar una ética del cuidado, adecuada para la cimentación de una vida digna y saludable, con una clara deslegitimación de la violencia, a través de la incorporación de prácticas positivas para la resolución de conflictos, la construcción de modelos de convivencia basados en el aprecio por la diversidad humana, la pluralidad de sentimientos, creencias e ideas y el respeto a la igualdad de género, con el fin de promover una cultura de la paz.</i></p> <p><i>Página 341:</i></p> <p><i>8. Valorar positivamente la importancia de una Ética del Cuidado a través de la incorporación de prácticas positivas para la resolución de conflictos, la construcción de modelos de convivencia basados en el aprecio por la diversidad humana, la pluralidad de sentimientos, creencias e ideas y el respeto a la igualdad de género, con el fin de promover una cultura de la paz.</i></p>
--	--	--	---

Análisis del cuestionario “Valoración del cuidado”

En este apartado presentamos el análisis de los cuestionarios realizados por el alumnado de los cuatro centros participantes sobre la valoración que dan al cuidado, en primer lugar damos a conocer el número total de alumnado colaborador en los diferentes centros. En total han intervenido 95 personas de los cuales 55 son mujeres, 38 hombres y una persona ha marcado la opción referida a que no se identifica con ningún género y otra persona no ha marcado ninguna opción.

- ✓ **Centro 1:** 19 personas en total, 10 niñas y 9 niños.
- ✓ **Centro 2:** 26 personas en total, 18 chicas, 8 chicos, de las cuales 3 chicas son de PMAR (Programa de mejora del aprendizaje y rendimiento) y 2 chicos de PMAR.
- ✓ **Centro 3:** 18 personas en total, 11 niñas y 7 niños.
- ✓ **Centro 4:** 32 personas en total, de los cuales 16 chicas, 14 chicos y una persona que no se siente identificada con ningún género, y otra persona que no lo ha contestado.

Gráfico 1: ¿Cómo de importantes son los cuidados y el cariño para ti?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En este centro está muy igualado el número de niñas y niños, casi todo el alumnado ha respondido que los cuidados son importantes, pero en general las chicas de este centro han votado que son más importantes los cuidados que los chicos, las chicas

siempre se han movido en los dos valores más altos a diferencia de los chicos que también han marcado la opción *algunas veces*.

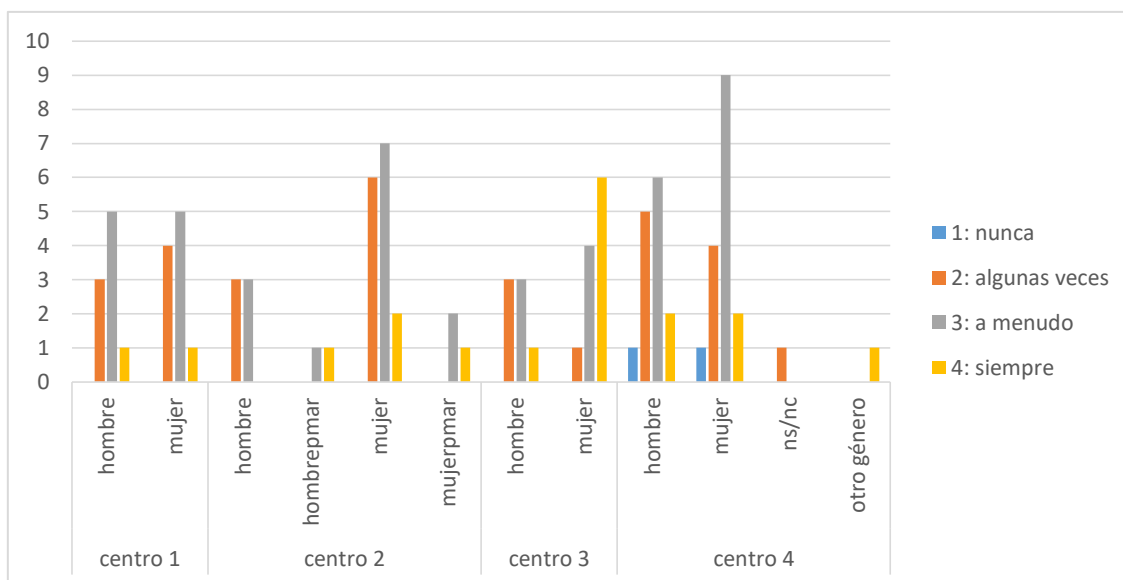
Centro 2: 26 personas en total, 18 niñas, 8 niños, de las cuales 3 niñas son de PMAR y 2 niños de PMAR. En este centro hay muchas más niñas que niños y en esta pregunta tanto chicas como chicos se han movido en los dos valores más altos. Destacando en un 83% de las chicas que han señalado que *siempre* es importante el cuidado para ellas, frente a un 37'5% de los chicos.

Centro 3: En este colegio hay 18 personas en total, 11 chicas y 7 chicos, hay unas cuantas más chicas que chicos pero no es una diferencia tan grande como en el centro 2. En un 63% las chicas han afirmado que *siempre* son importantes los cuidados, frente a un 28% de chicos que han afirmado lo mismo, pero en general el alumnado de este colegio se ha movido en porcentajes altos.

Centro 4: Hay 32 personas en total, de las cuales una persona indica que no se siente identificada con ningún género, una persona no ha contestado su género, 16 chicas y 14 chicos. En este centro el número de niñas y de niños está muy igualado. En este caso destaca significativamente que las chicas de este centro han votado los dos valores más altos, en un 50% afirmando que *a menudo* el cuidado es muy importante y el otro 50% marcando que *siempre* el cuidado es muy importante para ellas. En cambio los chicos presentan valores parecidos, con la salvedad de que un 29% de los chicos ha votado el valor *alguna vez*.

Para concluir, destacamos que el alumnado del centro 2 se ha movido en los dos valores más altos, en este centro hay considerablemente más chicas (70% chicas) que chicos, no sabemos si eso ha influido, eso, ya que las niñas han dado más importancia en general al cuidado, pero este es el centro que más importancia da a los cuidados. En el cómputo total de todos los centros han sido las chicas en general quienes han dado mayor importancia al cuidado.

Gráfico 2: ¿En qué grado sientes que cuidas de ti misma/o?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En este colegio un 40% de las chicas han señalado que se cuidan *algunas veces* y los chicos que lo hacen en un 33%. Las opciones más votadas, y muy igualadas tanto por chicas como por chicos han sido que se cuidan *a menudo*, y en porcentajes más bajos tanto chicas como chicos por igual que se cuidan *siempre*. Por tanto, a rasgos generales el alumnado ha manifestado que se cuida *a menudo* tanto niñas y niños cerca de un 60%, la opción con porcentajes más bajos es que se cuidan *siempre*.

Centro 2: Un 50% de las chicas y de chicos han marcado que se cuidan *a menudo*. Por otra parte, los chicos en un 37% señalan que se cuidan *alguna vez* y las chicas también en un porcentaje similar. En este centro la opción más votada es que se cuidan *a menudo* por igual, seguida de la opción *algunas veces*, igual también en niñas y niños, y para finalizar, exactamente igual entre géneros, la opción menos votada es que se cuidan *siempre*, como en el centro 1.

Centro 3: La opción más votada por las chicas ha sido que *siempre* se cuidan, seguida de que lo hacen muy *a menudo* y en un porcentaje muy bajo que lo hacen *alguna vez*. En cambio en los chicos la opción más votada en un 40% es *alguna vez*, y *a menudo* la menos representada, es todo lo contrario que las chicas, que han marcado que *siempre* se cuidan. Por tanto podemos concluir que en este centro sí existe más disparidad entre

las opiniones entre chicas y chicos, con porcentajes muy altos en autocuidados en el caso de las chicas.

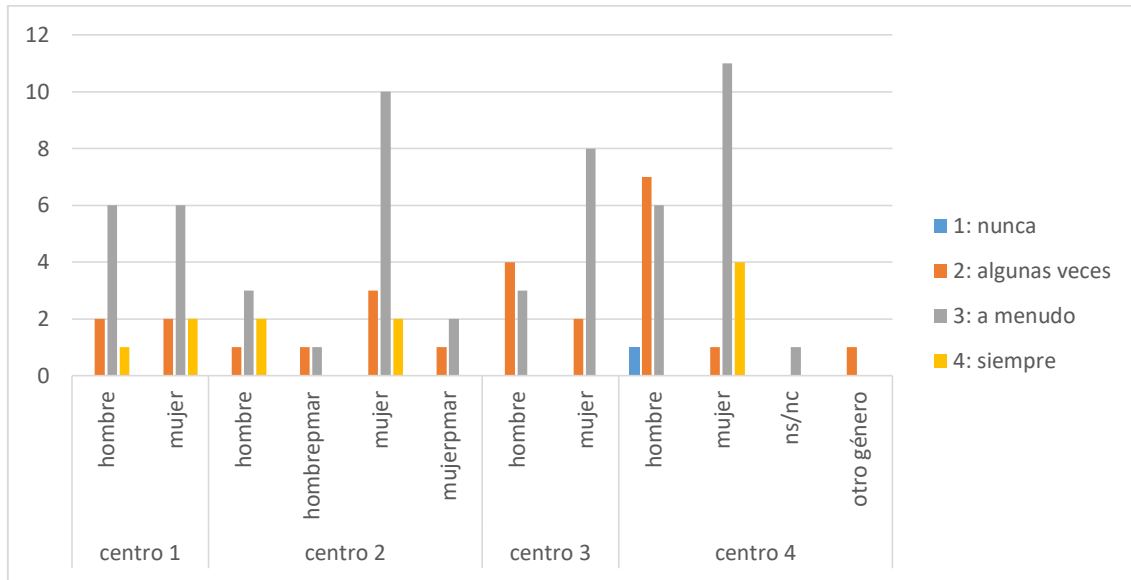
Centro 4: En este instituto el porcentaje más votado es que *a menudo* se cuidan, las chicas con un 56% y los chicos su representación más alta se encuentra repartida entre *alguna vez y a menudo* y con poca frecuencia tanto niñas como niños el hecho de cuidarse *siempre*.

Podemos señalar que poco alumnado ha marcado que *nunca* se cuida, solo una chica y un chico del centro 4. En general la opción más votada ha sido que se cuidan *a menudo* tanto chicas como chicos. La opción *siempre* no ha sido muy señalada, solo en el centro 3 con un porcentaje del 50% por las chicas.

En el apartado “**Expresa lo que quieras**” el alumnado ha señalado lo siguiente:

- ✓ Alumna centro 4: *En cómo me siento cuidada a mí misma. Yo pienso que la mayoría de veces sí, pero otras veces me suelo exigir mucho a mí misma.*
- ✓ Alumno del centro 4: *Es complicado pensar a través de mi condición psicológica (depresión), así que al ver mi imposibilidad en mejorar en algunos aspectos, ya solo me dejo llevar.*

Gráfico 3: ¿En qué grado sientes que atiendes y cuidas a tus compañeras/os?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En porcentajes casi idénticos el alumnado del centro 1 ha señalado en un aproximado 60% que cuidan a sus compañeras/os *a menudo*. En un porcentaje también de un 20% tanto niñas como niños han manifestado que lo hacen *siempre*. Son resultados muy parecidos entre chicos y chicas que ponen de relieve que el alumnado en general piensa que cuida *a menudo* a sus amistades.

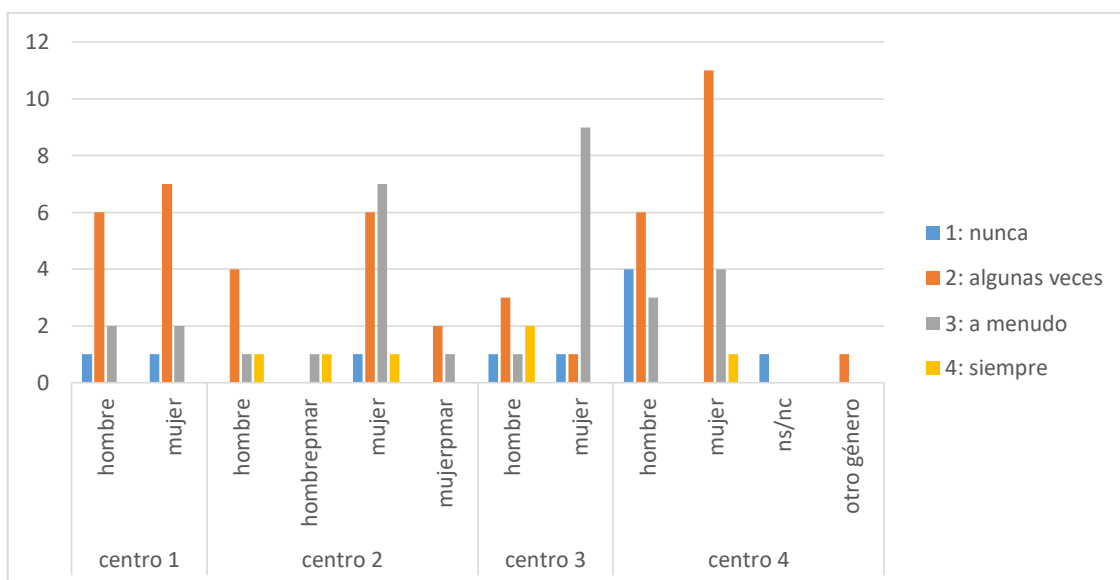
Centro 2: La opción más votada en este centro por las chicas es que cuidan *a menudo* en casi un 70%, en el caso de los chicos en un 75% también sumando los valores *a menudo* y *siempre*. Y con cifras muy pequeñas en ambos géneros es el resultado *algunas veces*. Son resultados muy parecidos entre chicos y chicas y también similares al centro 1.

Centro 3: En este colegio la opción más votada es que las chicas cuidan *a menudo* a sus compañeras/os, más de un 70%, que en el caso de los chicos es de un 40%, y la opción más votada en el caso de los chicos es *alguna vez* con casi un 60%, que por otro lado en las niñas tiene mucha menos representación. Y nadie ha marcado la opción *nunca* ni *siempre*. Para concluir en este centro las niñas señalan que cuidan más a sus compañeras y compañeros que los niños.

Centro 4: Las chicas dicen que *a menudo* cuidan a sus amistades en un casi 70%, y en el caso de los chicos se reparten las opciones en un 50% *algunas veces* y en más de un 40% que lo hacen *a menudo*, cabe destacar que la opción *nunca* solo la ha marcado un chico, y la opción *siempre* lo han señalado las chicas con un 25%.

Para concluir podemos señalar que las opciones más elegidas son que *a menudo* cuidan de sus amistades tanto niñas como niños, con un mayor porcentaje chicas, dado que los chicos se han decantado bastante por el valor *alguna vez*.

Gráfico 4: ¿En qué grado sientes que apoyas y cuidas de tus profesoras/es?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En su mayoría tanto chicas como chicos han votado en el mismo porcentaje, es decir un 70% que *algunas veces* cuidan al profesorado. También en un 20% chicas y chicos han valorado que *a menudo* cuidan al profesorado, y por último en idénticos porcentajes nuevamente han señalado en un 10% que *nunca* cuidan al profesorado. Cabe señalar que las respuestas han sido prácticamente iguales entre chicas y chicos y las más registradas son en un 70% que chicas y chicos señalan que *algunas veces* cuidan al profesorado.

Centro 2: La opción más elegida en este caso corresponde a *algunas veces* y *a menudo*, que las han votado las chicas en un porcentaje del 45% *algunas veces* y 45% *a menudo*. A su vez los chicos la opción más marcada ha sido en un 50% *algunas veces*. A

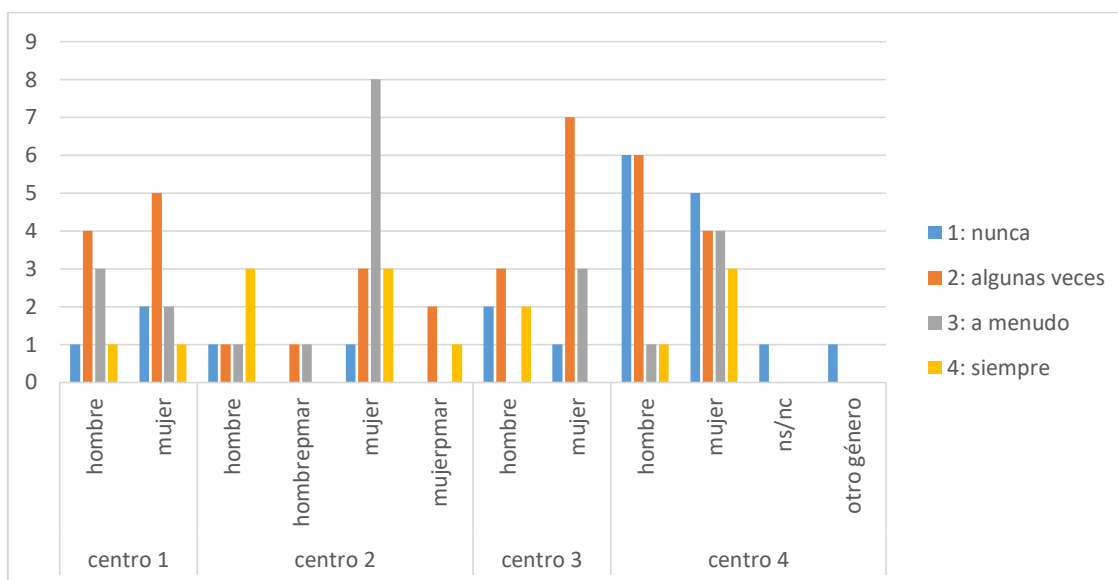
rasgos generales, lo más votado en este instituto ha sido *algunas veces* por parte de los chicos y por parte de las chicas *algunas veces* y *a menudo*.

Centro 3: En este centro las chicas han afirmado mayoritariamente que cuidan *a menudo* al profesorado en más de un 80% frente a un 14% en los chicos, en cambio estos últimos señalan cuidar en un 30% *siempre* al profesorado. En general las chicas han centrado más sus respuestas en los valores *a menudo* y los chicos han repartido sus respuestas en *algunas veces*, *a menudo* y *siempre*, y hay algunas votaciones tanto en niñas como en niños con el indicador *nunca*.

Centro 4: En este instituto las respuestas han estado bastante más polarizadas entre chicas y chicos, con resultados más bajos que en los otros centros, sobre todo, porque en más de un 30% los chicos han señalado que *nunca* cuidan al profesorado, en cambio ninguna chica ha manifestado esto. Los chicos principalmente han repartido sus valoraciones entre los valores *a menudo*, *algunas veces* y *nunca*. Y las chicas principalmente en el valor *algunas veces* en un 70%.

En esta pregunta son las niñas del centro 3 las que más dicen cuidar al profesorado; y el alumnado que menos los niños del instituto 4. En general en el centro 4 los niveles de cuidados señalados también son más bajos porque las chicas han señalado con mucha frecuencia el indicador *algunas veces*. En el centro 3 el profesorado ha corroborado sentirse bastante cuidado sobre todo por las chicas. El alumnado del centro 4 sobre todo los chicos han marcado los valores más bajos, pero el profesorado no ha manifestado sentirse descuidado. Sí lo ha afirmado el profesorado del centro 2 quienes han confesado que esta clase es una de las más complejas del centro. Para concluir, las y los docentes de todos los centros han manifestado sentirse más cuidados por parte de las niñas.

Gráfico 5: ¿En qué grado sientes que atiendes y cuidas de las personas del centro (conserjería, personal de limpieza, personal de cocina?)



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En el centro 1 una vez más las respuestas han sido muy igualadas entre chicas y chicos, destacan en un 10% de chicas y de chicos que han señalado que *nunca* cuidan al personal de centro. Y la opción más registrada por ambos géneros ha sido en total entre *algunas veces* y *a menudo* un 80% en chicas y chicos. Para finalizar en un 10% también señalan chicas y chicos cuidar *siempre* al personal de centro. Por tanto, las opciones más valoradas han sido *algunas veces* y *a menudo* chicos y chicas. Y no destacan los valores más extremos *siempre* y *nunca*.

Centro 2: Destaca casi en un 70% que las chicas han indicado que cuidan *a menudo* y *siempre* al personal de centro, al igual que los chicos que señalan hacerlo en más de un 60%. Los dos valores más bajos *nunca* y *algunas veces* tendrán menos representación, en las niñas y niños casi por igual rondarán el 30%. Por tanto cabe señalar que el ítem más marcado es que cuidan *a menudo* al personal de centro tanto chicas y chicos en este centro.

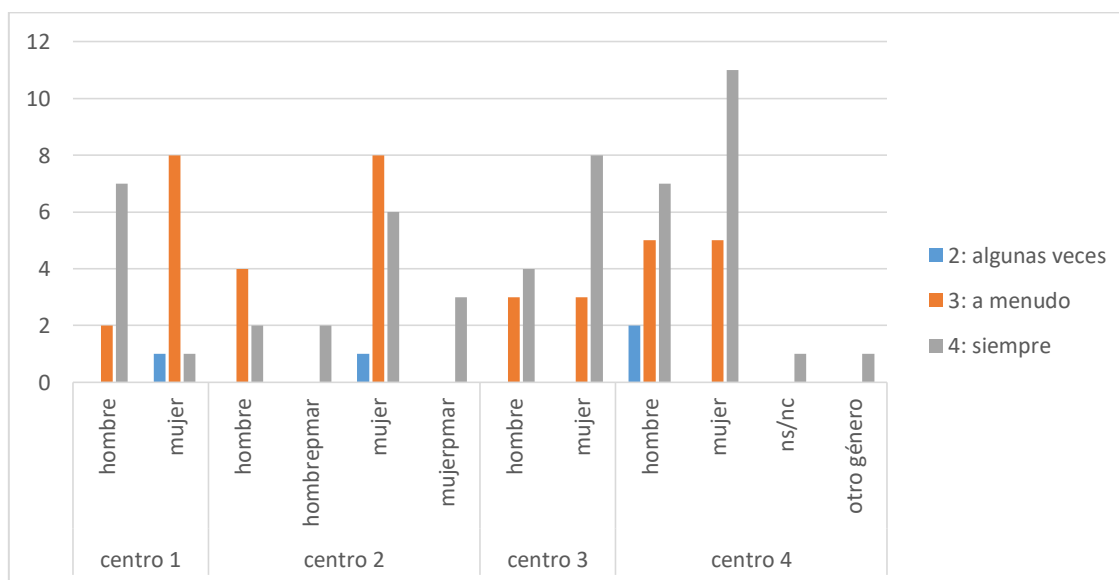
Centro 3: En este caso los valores más bajos los han indicado los chicos, con más de un 40% consideran que *nunca* cuidan al personal de centro, en el caso de las chicas el indicador más representado ha sido con más de un 60% que *algunas veces* cuidan al personal de centro. En general el sentir en el centro 3 es que *algunas veces* chicas y chicos

cuidan al personal de centro, aunque los chicos se desmarcan señalando que en un 40% *nunca* lo hacen.

Centro 4: Los resultados más bajos en este caso han sido muy votados por niños y niñas, a saber, los chicos han apuntado en un 45% que *nunca* cuidan al personal de centro y las chicas en un 30%. En este centro el alumnado tanto chicos como chicas han marcado un porcentaje muy alto de valores negativos de pocos cuidados hacia el personal de centro, pero en el caso de las chicas también han repartido sus repuestas en las otras tres opciones, por tanto no resultaría tan palmario como en el caso de los chicos la “falta de cuidado” que han señalado. La persona que no siente identificada con ningún género ha señalado que *nunca* cuida al personal de centro, al igual que la persona que no ha marcado el género.

Como conclusión podemos señalar que el centro que ha votado que más cuida al personal de centro es el centro 2, tanto niñas como niños, y el centro que ha indicado que menos cuida al personal de centro ha sido el centro 4 con los chicos en cabeza con más de un 85% entre las respuestas *nunca* y *algunas veces*, y las chicas con un 30%. Esta pregunta resultó confusa porque parte del alumnado de algunos centros afirmó que no coincidía con este sector de la comunidad educativa o que trataba muy poco con ellas/ellos.

Gráfico 6: *¿En qué grado crees que ayudas y cuidas de tu familia?*



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En el colegio 1 han señalado los chicos casi un 80% que ayudan *siempre* en casa y a sus familias, en cambio ellas en un 80% han señalado que lo hacen *a menudo* pero no *siempre*. En general los resultados más concluyentes son que chicos afirman ayudar *siempre* en casa y las chicas hacerlo *a menudo*.

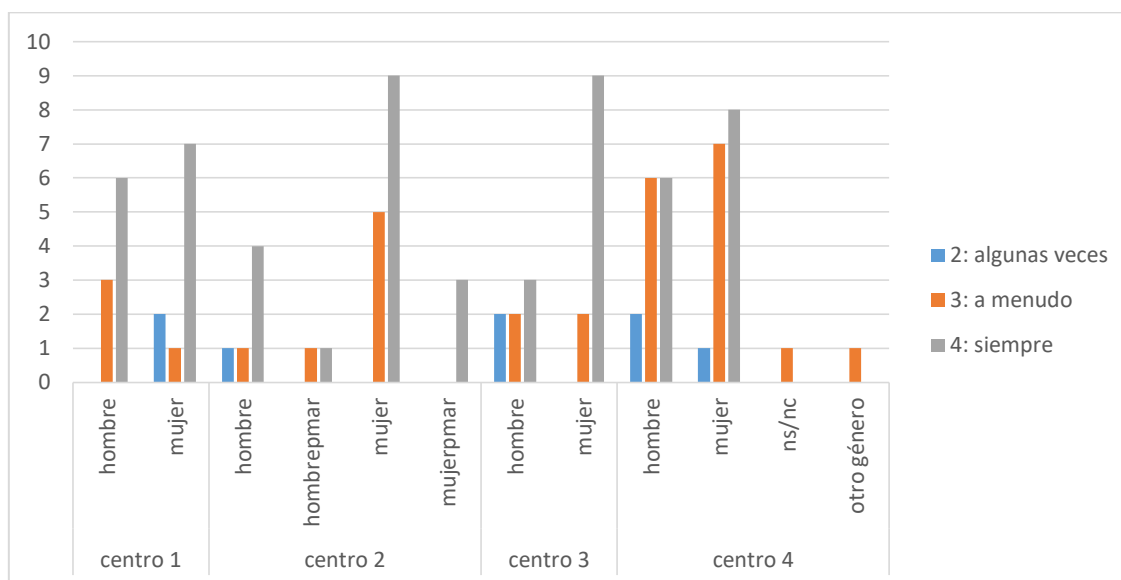
Centro 2: En este caso chicas y chicos han manifestado que *siempre* ayudan en casa en 50% y *a menudo* en un 50% para los chicos y casi en un 50% para las chicas. En este centro al igual que en el anterior han señalado que ayudan bastante en casa.

Centro 3: Las chicas en más de un 70% han dicho que ayudan *siempre* en casa y los chicos cerca de un 60%. El resto de respuestas se han repartido en el valor *a menudo* tanto chicas como chicos. Por tanto, en este centro la mayor parte del alumnado chicas y chicos afirman mayoritariamente ayudar *siempre* a sus familias.

Centro 4: En un 60% las chicas han registrado que ayudan *siempre* y el otro porcentaje restante 40% lo han marcado en el valor *a menudo*. Y los chicos lo han dicho en un 50% y el otro porcentaje se reparte en *a menudo*, y dos chicos que han señalado que no lo hacen *nunca*. La persona que no siente identificada con ningún género ha señalado que *siempre* ayuda a su familia en casa y la persona que no ha marcado el género también ha manifestado que *siempre* ayuda en casa.

Para concluir la mayoría del alumnado de todos los centros han manifestado tanto chicas como chicos que ayudan *siempre* o *a menudo* en casa. Exceptuando muy pocas niñas y niños que han señalado lo contrario. Estas opiniones contrastan con las de las madres a lo largo de las entrevistas que confesaban que sus hijas e hijos ayudan muy poco en casa, tanto chicos como chicas.

Gráfico 7: ¿Eres cuidadosa/o con los seres vivos que te rodean (animales, mascotas, plantas)?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En el colegio 1 niñas y niños en un 70% han indicado que *siempre* son cuidadosas/os con los seres vivos que les rodean. Las otras cifras valoradas en los chicos se concretan en los indicadores *a menudo* y en las chicas se reparten entre *a menudo* y *algunas veces*. Pero en general en un 70% todos y todas afirman que cuidan a los seres vivos de su entorno.

Centro 2: Las chicas en este centro han manifestado en un 70% que cuidan *siempre* a los seres vivos que les rodean y los chicos en un 60% lo mismo. El resto de valoraciones se han concretado en torno a los ítems *a menudo* en niñas y niños, y solo un chico ha marcado la opción *alguna vez*. En general en este centro también han determinado en su mayoría que cuidan a los seres vivos que les rodean.

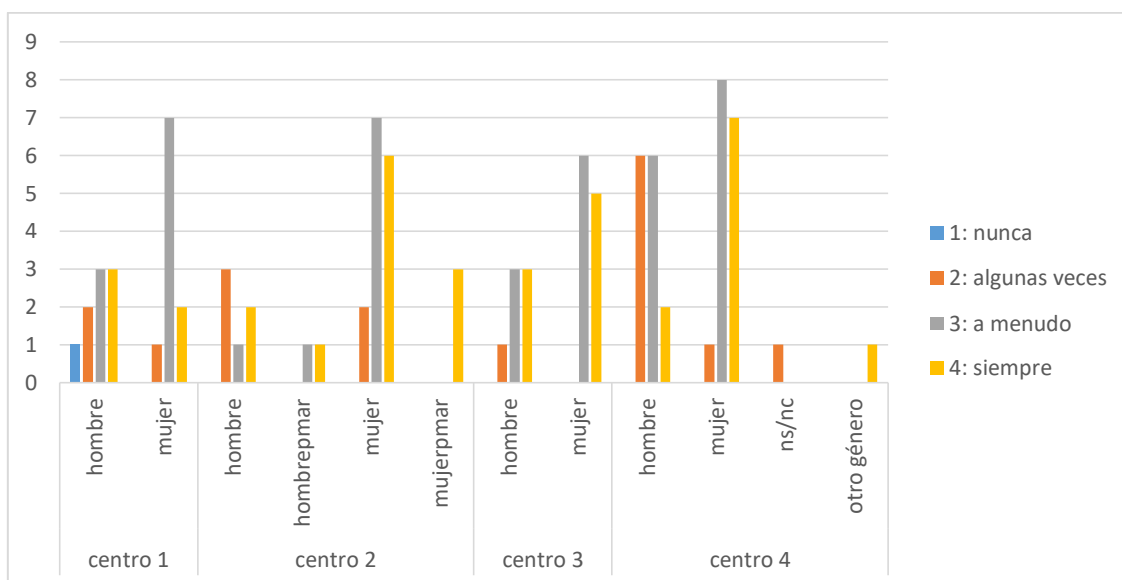
Centro 3: En este colegio las chicas en más de un 80% han contado que cuidan *siempre* de los seres vivos de su entorno. Y los chicos lo han hecho, repartidas sus valoraciones por igual en *algunas veces*, *a menudo* y *siempre*.

Centro 4: En este centro en un 50% las chicas han dicho que *siempre* y *a menudo* cuidan a los seres vivos que les rodean, tan solo una chica ha marcado *algunas veces*. En el caso de los chicos los resultados son muy parecidos, los porcentajes más grandes los han repartido en los indicadores *siempre* y *a menudo*, y solo dos personas han señalado

algunas veces. La persona que no siente identificada con ningún género ha indicado que *a menudo* cuida de los seres vivos que le rodean al igual que la persona que no ha marcado su género.

En general podemos señalar que el alumnado ha marcado opciones muy altas y apenas han aparecido los valores más bajos, de hecho el valor *nunca* no ha aparecido. En los talleres con el alumnado se ha podido observar que muchos tienen animales y entre las actividades que más les gusta hacer destacan cuidar y atenderlos.

Gráfico 8: ¿Eres cuidadosa/o con los espacios y los materiales de tu centro educativo?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En este colegio con un 70% las niñas han marcado que *a menudo* son cuidadosas con los distintos espacios y materiales de sus centro educativos, el restante porcentaje se ha repartido en *siempre* y *algunas veces*. Por otro lado, los niños se han movido a partes iguales entre los valores *siempre*, *a menudo* y *algunas veces*, tan solo un chico ha señalado que *nunca* lo hace. En general en este centro el alumnado ha dicho que son cuidadosos con el material y los espacios del centro.

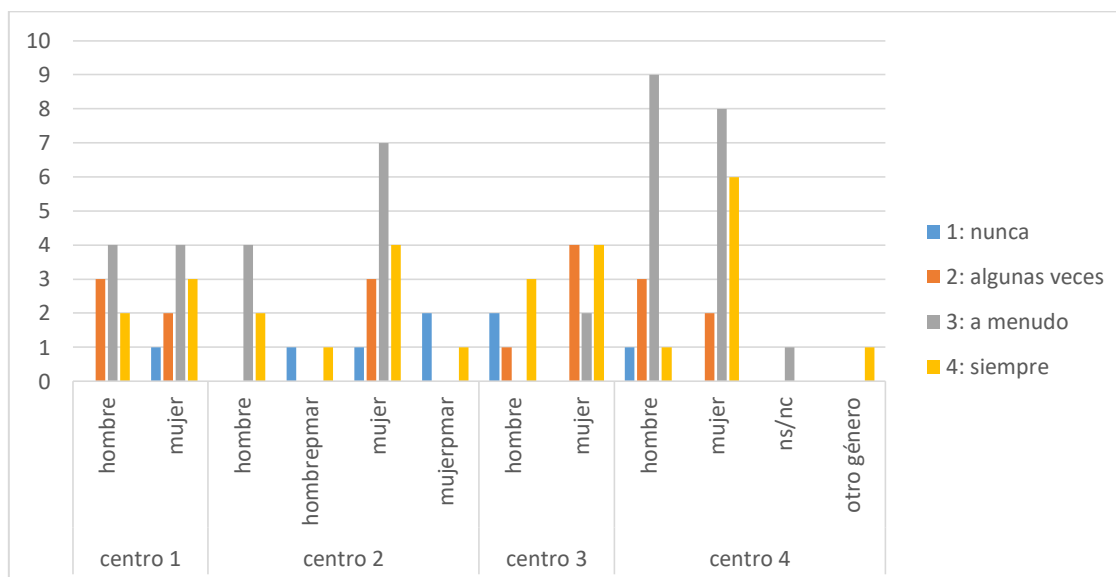
Centro 2: El indicador más alto votado ha sido en un 50% las chicas afirmando que *siempre* son cuidadosas con los espacios, seguidas de un casi 40% de valoraciones *a menudo* y un porcentaje muy pequeño de *algunas veces*. Por otro lado, los chicos se han movido casi a partes iguales entre los valores *siempre*, *a menudo* y *algunas veces*.

Centro 3: Las chicas han marcado el porcentaje más alto con un 55% en el valor *a menudo*, la otra parte restante ha sido para la valoración *siempre*. Los chicos han elegido los valores *siempre* (43%) y *a menudo* (43%), tan solo un chico ha señalado que solo es cuidadoso con los espacios y lo materiales del centro *algunas veces*.

Centro 4: En este instituto las opciones más seleccionadas han sido con más de un 40% por parte de los niños, que solo *algunas veces* cuidan los espacios y el material del centro, en contraposición las niñas con casi un 40% han señalado que lo hacen *siempre* y en el otro 45% que lo hacen *a menudo*, en esta pregunta encontramos valores muy contrapuestos entre chicos y chicas. Pero también existe un buen número de chicos con más de 40% que ha señalado que cuida los espacios y el material *a menudo*.

Para finalizar debemos señalar que en la mayoría de centros han afirmado que cuidan los espacios y los materiales del centro, destacan las chicas que han marcado porcentajes más altos de atención a los espacios y materiales. En el centro 4 encontramos los valores más diferenciados entre niños y niñas, dado que existe un buen número de chicos que ha manifestado que solo *algunas veces* cuida los espacios y materiales. Aunque eso no se ha apreciado a lo largo de la estancia en este centro.

Gráfico 9: ¿Eres amable y cuidadosa/o con personas desconocidas?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En más de un 40% las chicas y chicos han apuntado ser amables y cuidadosos con desconocidos *a menudo*, tanto chicas como chicos han señalado en

porcentajes de 30% chicas y 20% chicos que lo hacen *siempre* y el resto de valores los han marcado en la opción *algunas veces*. En general en este centro tanto chicas como chicos señalan que son amables con las personas que no conocen.

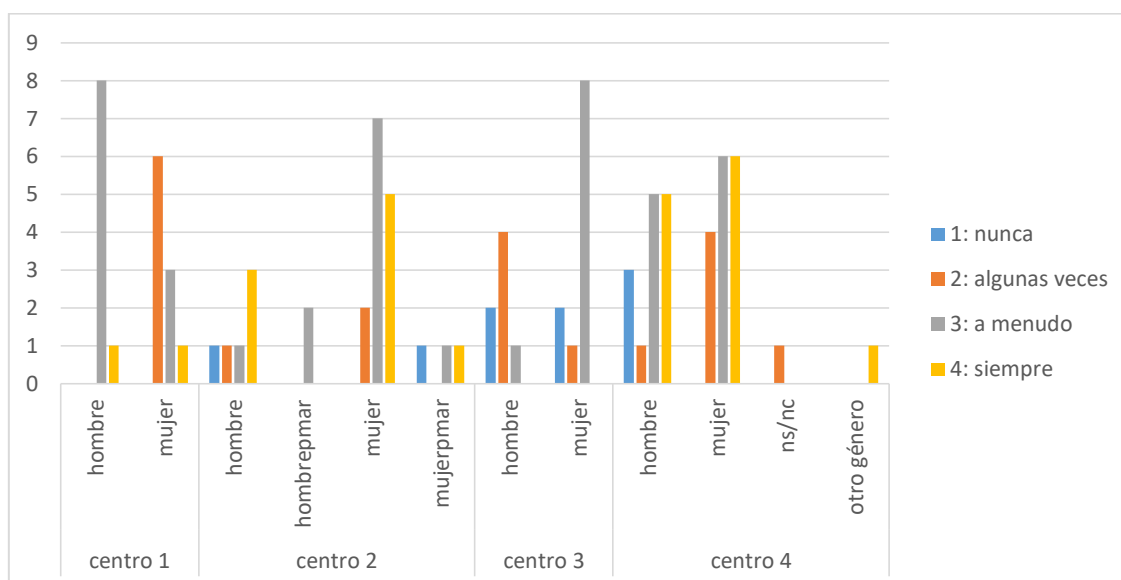
Centro 2: En este instituto las niñas han marcado porcentajes altos afirmando que *siempre* y *a menudo* (sumado entre los dos) 80%, y los niños al igual se han movido entre los valores *siempre* y *a menudo* con casi un 80%.

Centro 3: En este centro existe disparidad en las respuestas porque las chicas en un 40% han señalado que son amables con desconocidos *algunas veces* y el otro 40% que lo son *siempre*, el resto de porcentajes tienen representación en un 20% de las chicas en el valor *a menudo*. Los chicos en cambio han señalado casi en un 30% que *nunca* son amables con personas que no conocen, pero en contraposición el valor más alto lo ha alcanzado el indicador *siempre* con más de un 40%, y los porcentajes restantes en el caso de los chicos se encuentra en el valor *alguna veces*. Por tanto, en este colegio vemos resultados algo polarizados que probablemente tengan que ver con la interpretación que cada cual ha hecho a esta pregunta.

Centro 4: Los valores más votados tanto por niñas como por niños han sido *a menudo* con casi un 65% los chicos y las chicas en un 50%, que se completa con casi un 40% del valor *siempre* en el caso de las chicas. Tan solo un chico ha señalado que *nunca* es amable con desconocidos y también solo un chico ha señalado que *siempre* es amable con desconocidos.

Para finalizar, debemos señalar que esta pregunta depende cómo se interprete puede tener un enfoque u otro, ya que entendemos que quizá alguna parte del alumnado pueda haber entendido que es negativo relacionarse con personas desconocidas por posibles riesgos. Para concluir, señalamos que las respuestas más votadas han sido tanto chicas como chicos que *a menudo* son amables con las personas desconocidas.

Gráfico 10: ¿Te sientes querida/o por tus compañeras/os?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En un 60% las niñas han indicado que solo se sienten queridas por sus compañeras/os *algunas veces*, en cambio los niños con casi un 90% han señalado que sí se sienten queridos *a menudo*. Tan solo una chica y un chico han manifestado sentirse *siempre* queridos por sus compañeros/as. En estas valoraciones destaca el gran número de chicas que han indicado solo sentirse queridas por sus compañeras/os *algunas veces*.

Centro 2: Solo han señalado no sentirse queridas una niña de PMAR y un niño. El resto de chicas ha afirmado en casi un 50% que se sienten *a menudo* queridas y *siempre* en un 33%. Los chicos por su parte han marcado más los valores *siempre* en un 38% y *a menudo* en un también porcentaje del 38%. Por tanto, en este centro podemos resumir que la mayoría del alumnado afirma sentirse querido por sus compañeros/as tanto chicas como chicos.

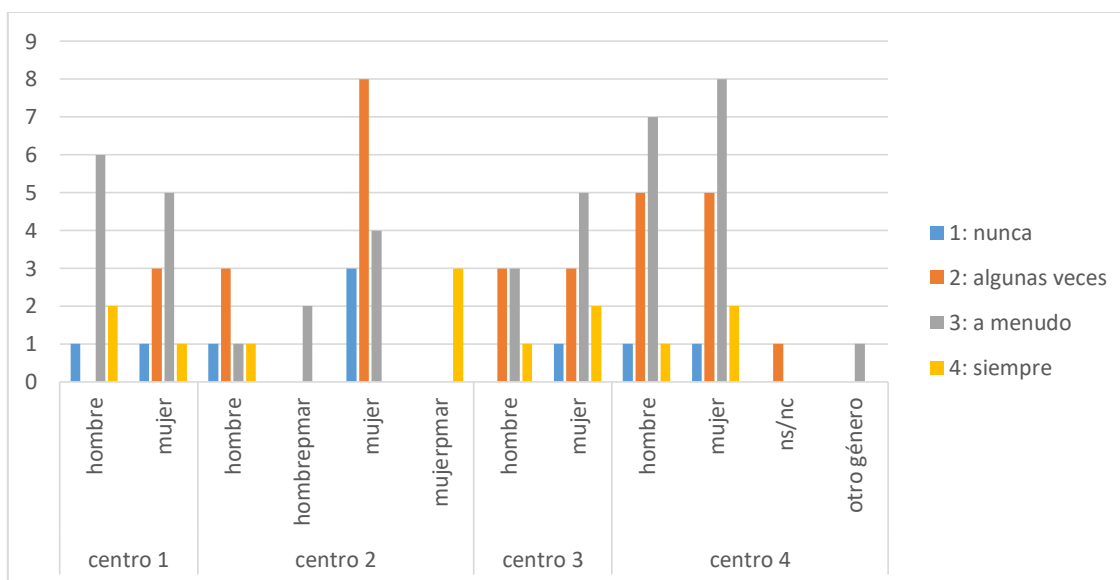
Centro 3: En este caso el 70% de las chicas han manifestado que se sienten *a menudo* queridas por sus compañeros/as, con respecto a los chicos, el valor más votado ha sido *algunas veces* en un 60%. Por otro lado, señalan no sentirse queridos/as casi un 20% en el caso de las chicas y casi un 30% para los chicos. De tal manera, podemos destacar que en este centro las chicas afirman sentirse más queridas que los chicos.

Centro 4: Con algo más de un 20% los niños han marcado el indicador *nunca*. Por otra parte, contrasta con más de un 70% de chicos que señalan que se sienten queridos

a menudo y siempre. Las niñas han elegido igual, en un 70% que se sienten queridas *a menudo y siempre* (repartidos los porcentajes a partes iguales entre estos dos valores). En este centro más o menos chicas y chicos afirman sentirse queridas/os frecuentemente, pero debemos destacar ese 20% de chicos que ha manifestado que *nunca* se sienten queridos por sus compañeras/os. La persona que no se siente identificada con ningún género ha señalado que *siempre* se siente querida/o por la gente de su clase y la persona que no ha marcado su género ha optado por el valor *algunas veces*.

En general el alumnado de todos los centros afirma sentirse querido por sus compañeros/as, valorando esta pregunta con puntuaciones muy altas en *a menudo y siempre*. Destacamos que en los centros 2, 3 y 4 algunas niñas y niños señalan que *nunca* se sienten queridos, lo afirman tanto chicos como chicas. Especialmente en los centros 2 y 4 hemos conocido casos de niños y niñas que pasaban momentos complejos y que no se sentían queridos por sus compañeras/os.

Gráfico 11: ¿Te sientes valorada/o y cuidada/o por tus profesoras/es?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: Con un casi 70% los chicos del centro 1 han apuntado sentirse *a menudo* cuidados y valorados por el profesorado de su centro, las chicas también han señalado lo mismo en cifras del 50%. Los valores *siempre* se han representado en un 20% en el caso de los chicos y un 10% las chicas, y solo las chicas han marcado en un 30% que *algunas veces* se sienten cuidadas. Tan solo una chica y un chico han señalado no sentirse *nunca*

cuidados ni valorados por sus profesores/as. En este centro los chicos han afirmado sentirse un poco más cuidados y queridos que las chicas, pero en general los resultados han sido altos en valoraciones positivas sobre todo en lo que respecta a los chicos.

Centro 2: Las personas que *siempre* han señalado sentirse cuidadas por sus profesoras y profesores han sido la totalidad de las niñas de PMAR. Por otro lado, los dos niños de PMAR también han marcado valores altos poniendo de manifiesto que *a menudo* se sienten queridos. Con respecto al resto de la clase el valor más votado lo han dado las chicas con casi un 55% señalando que solo *a veces* se sienten cuidadas, seguido de más de un 25% del valor *a menudo* y un 20% *nunca*. En los chicos el valor también más representado es *algunas veces* con casi un 40% y solo un 10% manifestó que *nunca* se siente cuidado.

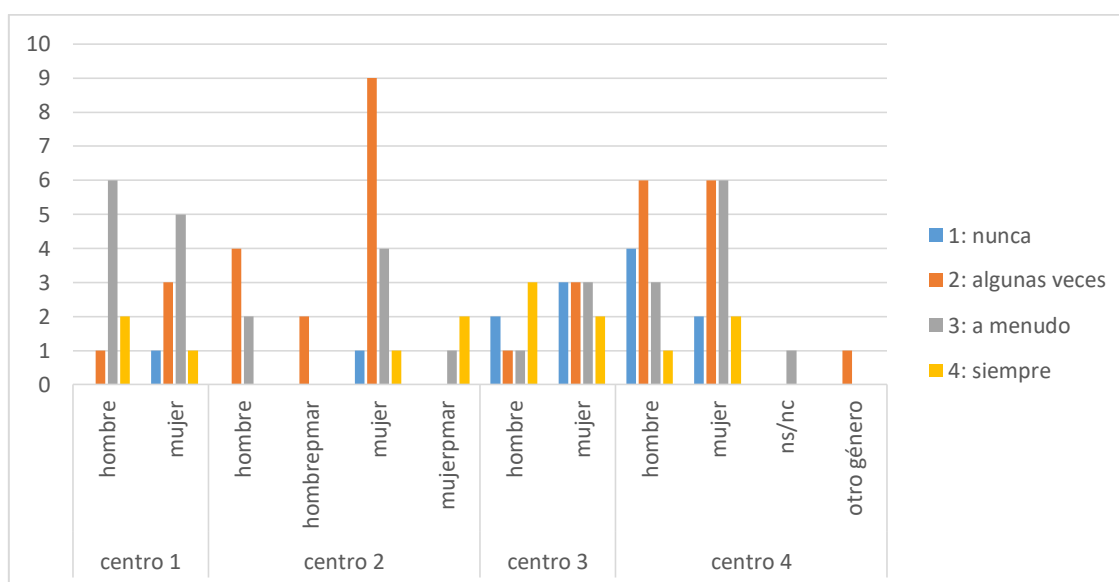
Centro 3: En este centro el valor más votado ha sido por parte de las chicas con casi 50% la opción *a menudo* y por parte de los chicos la opción *a menudo* en un 43% y con la misma cifra el valor *algunas veces*. Un 20% de las chicas han valorado que *siempre* se sienten cuidadas y en un 15% los chicos. Y el valor *algunas veces* ha sido representado en un casi 30% por parte de las chicas. Solo una chica en este centro ha señalado no sentirse *nunca* cuidada por el profesorado. Para concluir, cabe señalar que a rasgos generales el 70% de las chicas han señalado sentirse queridas *a menudo* y *siempre* por el profesorado de su centro, y en el caso de los chicos se ha concentrado más su votación en *a menudo* y *algunas veces*. De tal modo, las chicas son quienes se sienten más queridas.

Centro 4: La persona que no ha marcado su género ha señalado que *algunas veces* se siente valorada por el profesorado, la persona que no se siente identificada con ningún género ha marcado la opción *a menudo*. El 50% de los chicos y de las chicas han señalado sentirse cuidadas *a menudo* por sus profesoras/es, pero cabe destacar que en el caso de los chicos la otra gran parte de valoraciones con más de un 35% ha sido *a menudo* y en el caso de las chicas en un 30%. Valores como *siempre* y *nunca* han sido muy poco marcados.

Para resumir, señalamos que las personas que se sienten más cuidadas por el profesorado de sus centros son los chicos del centro 1 y las chicas del centro 3. En el centro 2 la totalidad de las chicas de PMAR han afirmado sentirse *siempre* queridas, también en el caso de los dos chicos de PMAR han marcado valores altos, señalando que

a menudo se sienten queridos. Las cifras más bajas se han registrado en el centro 2 por parte tanto de niñas como de niños moviéndose principalmente en el valor *algunas veces*, también es en este centro donde más valores *nunca* se registren como en el caso de las chicas con casi un 20%. Es interesante valorar las diferencias que se producen en el centro 2 entre el alumnado del aula estándar y el alumnado de PMAR porque son los resultados más extremos que encontramos. En este caso el hecho de que la tutora de PMAR y en general el profesorado de esta clase tome un papel muy activo en el cuidado individualizado emocional y académico podría ser parte de la respuesta a estos resultados.

Gráfico 12: ¿Te sientes atendida/o por el personal del centro (conserjería, personal de limpieza, personal de cocina)?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En este centro tanto chicas como chicos han señalado en un 55% los chicos y un 60% las chicas que se sienten cuidados *a menudo* por el personal de centro. Destacan el resto de valores que se han repartido en el caso de las chicas casi a partes iguales en *a menudo* y *algunas veces*. Los chicos han marcado sus respuestas en los indicadores *siempre* y *algunas veces*. Pero en general en este centro los resultados han sido positivos tanto en chicas como en chicos.

Centro 2: En un 50% las niñas han señalado que *algunas veces* se sienten cuidadas por el personal de centro y en un 30% *a menudo*, los niños lo han hecho en un 75% con el valor *algunas veces* y el restante porcentaje se ha concretado en *a menudo*. En cambio las dos chicas de PMAR han señalado que *siempre* se sienten cuidadas por el

personal de centro y los chicos de PMAR *a menudo*. Menos de un 20% de las chicas han afirmado que *siempre* se sienten cuidadas por el personal de centro. De tal modo, en este centro ha habido más mayoría en los chicos del valor *algunas veces* y *a menudo*, y en el caso de las chicas se ha repartido sobre todo en su mayoría en *algunas veces* y también en *a menudo* y *siempre*.

Centro 3: Con casi un 30% las niñas han valorado que *nunca* se sienten atendidas por el personal de centro, y también en un 30% con los valores *algunas veces* y *a menudo*, y no llegaría al 20% el valor *siempre*. En el caso de los niños ha sobresalido la representación del indicador *siempre* con más de un 40%, y el resto se repartieron en los valores *nunca* casi 30%, *algunas veces* y *a menudo* con 14% cada una. En este centro se han dado muchas respuestas muy variadas y no llama la atención alguna más votada, quizá es destacable que un 40% de los chicos hayan señalado que *siempre* se sienten cuidados por el personal de centro.

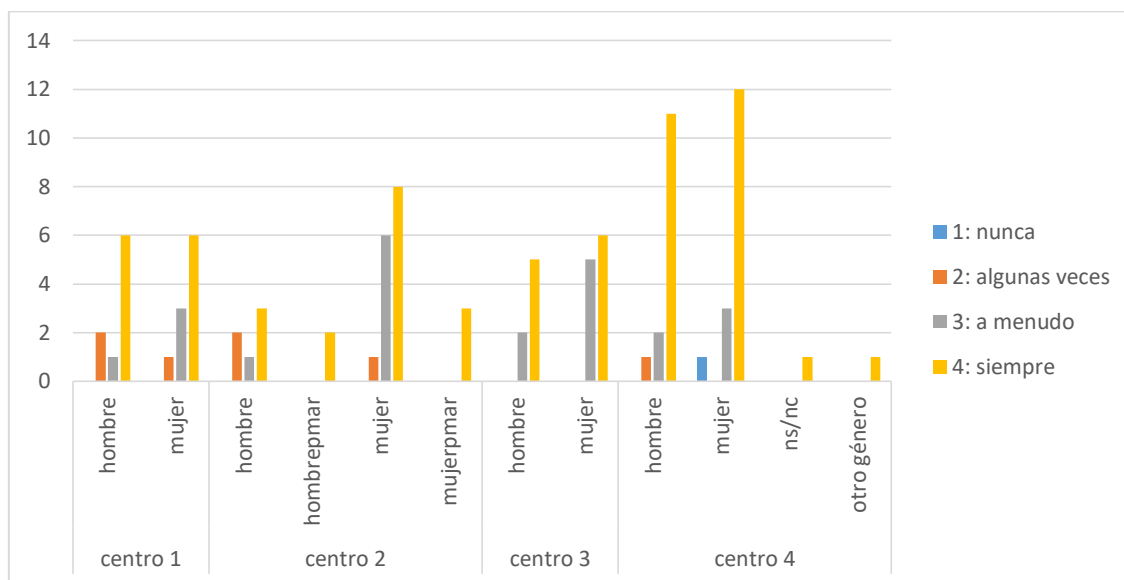
Centro 4: En este centro los valores más votados en el caso de los chicos con más de un 40% en el indicador *algunas veces*, y en el caso de las chicas han respondido *algunas veces* y *a menudo* con casi 40% cada valor, y el resto repartido en *nunca* y *siempre* ambos con porcentajes pequeños. Pero en el caso de los chicos también hay un porcentaje de casi el 30% del indicador *nunca*, cosa que en el caso de las chicas es más inferior. En este centro quienes menos señalan sentirse cuidados por el personal de centro serían los chicos.

Resumiendo los datos de esta gráfica, ponemos de manifiesto que el colegio 1 es donde han registrado sentirse más cuidados por el personal de centro, cabe destacar que este centro es pequeño y se conocen todos. En el centro 2 la respuesta más votada es *algunas veces* por niñas y niños, pero las chicas también señalan *a menudo* y *siempre*. En el caso del centro 3 hay muchas respuestas de los cuatro valores pero llama la atención el 40% del indicador *siempre* de los chicos. En el centro donde menos afirman sentirse cuidados por el personal de centro son los chicos del centro 2 y 4, en el caso del centro 4 abundan las respuestas de *algunas veces* y *nunca* pero en el centro 2 solo ha habido una respuesta negativa (*nunca*) de una chica.

En algunos centros esta pregunta les resultaba abstracta porque no sabían a qué personas nos referíamos, también se ha comentado que muchas veces no ven al personal

de limpieza y eso ha podido inclinar a votar en negativo. Pero lo que creemos que puede guardar relación es que en el centro 1 ha sido los que han dado mayores respuestas positivas y en este centro sí afirmaron tanto docentes como alumnado que el alumnado tenía contacto y buena relación con todo el personal de centro, secretaría, administración, personal de limpieza y personal de cocina, etc.

Gráfico 13: ¿Te sientes cuidada/o por tu familia?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En este colegio el alumnado ha señalado mayoritariamente que se sienten *siempre* cuidados/as por sus familias en un 60% las chicas y casi en un 70% los chicos. Las chicas también en un 30% han señalado *a menudo*, y solo una chica y dos chicos han afirmado *algunas veces*. En general el alumnado de este centro se siente muy querido por sus familias tanto chicas como chicos.

Centro 2: Al igual que en el centro 1, en este centro en un 60% las chicas se sienten *siempre* muy cuidadas por sus familias y los chicos exactamente igual. Los porcentajes *a menudo* han aparecido en numerosas ocasiones por chicas y chicos, en cambio *algunas veces* ha tenido poca presencia. En general en este centro también se sienten muy cuidados por sus familias.

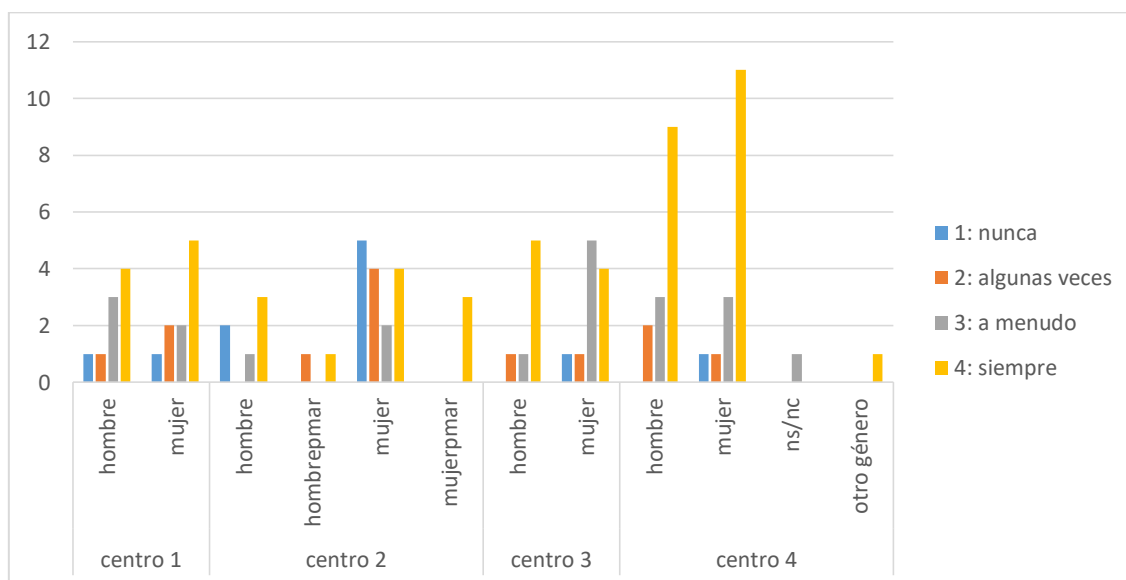
Centro 3: Las chicas del colegio 3 en un 55% han afirmado que *siempre* son cuidadas por sus familias y en un 45% que *a menudo* lo son. Y los chicos en un 70% se

sienten *siempre* cuidados por sus familias y en un 30% *a menudo*. Resultados muy altos también como en el resto de centros.

Centro 4: En esta clase los chicos han señalado que se sienten *siempre* queridos por sus familias en casi un 80% y el resto de valoraciones se registran en los valores *a menudo* y *algunas veces*. Las chicas por su parte han manifestado que se sienten *siempre* queridas por sus familias en un 75% y la parte restante de valoraciones se han repartido en los indicadores *a menudo*, *algunas veces* y solo una chica ha señalado que *nunca* se siente cuidada por su familia.

Como resultados finales podemos destacar que en general todos los niños y niñas de los cuatro centros en valores muy altos se sienten *siempre* o *a menudo* muy cuidados/as por sus familias. Con muy pocos resultados en los valores más bajos *algunas veces* en los centros 1,2 y 4, y solo un caso del valor *nunca* en el centro 4 por parte de una chica.

Gráfico 14: ¿Crees que el patio es un espacio que permita diferentes actividades y juegos para chicas y chicos?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: Las niñas en un 50% han afirmado que *siempre* creen que el patio es un lugar que permite las diferentes actividades entre chicos y chicas, los niños lo han señalado en un 45%. El resto de valoraciones se han concretado en los valores *a menudo*, *algunas veces* y *nunca*. Señalando las chicas en un 30% *a menudo* y en un 10% *nunca*. Y los chicos en un 45% *a menudo* y menos de un 10% *nunca*. A rasgos generales en este

centro han manifestado la mayoría tanto chicas como los chicos que *siempre* y *a menudo* les parece un patio adecuado para que todas y todos desarrollen sus actividades.

Centro 2: Las niñas en casi un 45% afirmaron que *siempre* les parece su patio un espacio adecuado para chicas y chicos. Al igual que los niños que lo han hecho en un 50%. Y el resto de valoraciones las han repartido en los tres valores *a menudo*, *algunas veces* y *nunca* tanto chicas como chicos. Siendo las chicas las que más valores negativos han marcado, poniendo de relieve en un 30% que no se sienten a gusto con el patio de su centro.

Centro 3: En el centro 3 podemos señalar que tanto chicas como chicos han indicado con bastante frecuencia el valor *siempre*, con un 70% los chicos consideran *siempre* su patio adecuado para los distintos juegos y actividades tanto de chicos como de chicas, y en el caso de las chicas han marcado *siempre* en un 36%, resultado con mayor discrepancia con los chicos. Por otro lado, un 45% de las chicas restantes han manifestado que *a menudo* lo consideran adecuado y una de ellas que *nunca* lo considera adecuado. En general en este centro han indicado que ven adecuado su patio para chicas y chicos, aunque los chicos les dan puntuaciones más favorables.

Centro 4: Casi un 70% de las niñas opinan que *siempre* ven su patio adecuado para las distintas actividades de ocio de niñas y niños. Los chicos lo han manifestado en casi un 65%. El resto de valoraciones en el caso de las chicas han sido en torno mayoritariamente a los indicadores *a menudo*, *algunas veces* y *nunca*. La persona que ha señalado que no se siente identificada con ningún género ha marcado la opción *siempre* y la persona que no ha contestado su género ha marcado la opción *a menudo*.

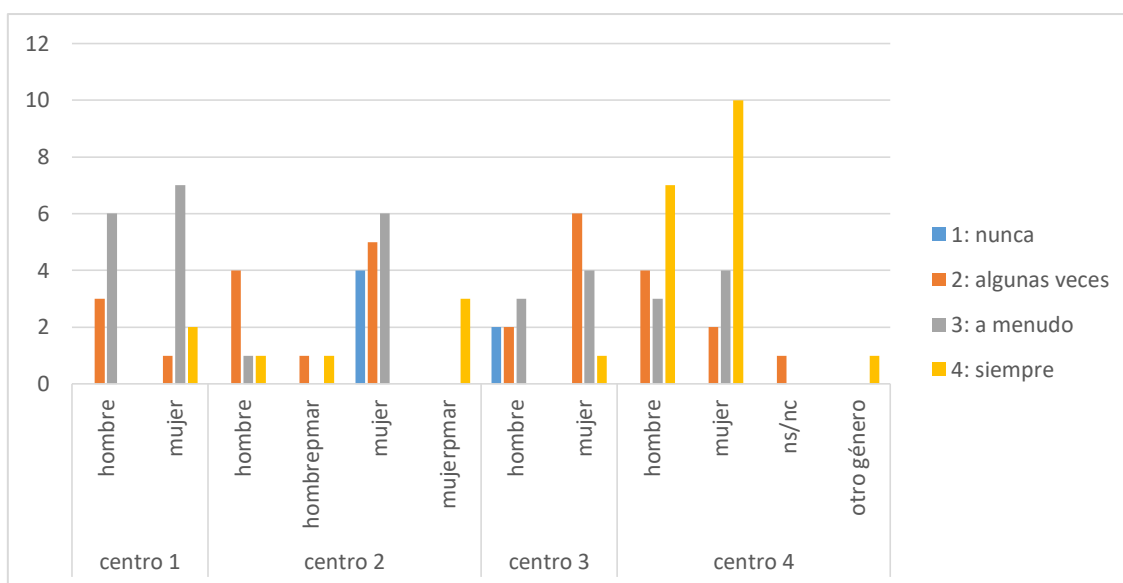
En general en todos los centros han valorado porcentajes muy altos en los que han afirmado sobre todo los chicos que sus patios son adecuados para las distintas actividades que realizan. Los chicos del centro 3 han marcado más la opción *siempre* que en ningún centro, y en el grupo donde se han encontrado las calificaciones más bajas ha sido en el centro 2 por parte de las chicas. Llama la atención que el patio del centro 3 es el que tiene una tipología arquitectónica más “masculinizada” con las pistas de deporte ocupando el centro del patio, quedando las esquinas para el resto de actividades, quizá por este motivo los chicos del centro 3 es el alumnado que ha dado valoraciones más favorables, pero las chicas no han mostrado valoraciones más negativas sino que han sido las chicas del centro

2 las que más puntuaciones negativas han marcado, que aunque también su centro cuenta con pistas para el deporte, estas se encuentran en un costado del patio no ocupando la mayor parte de este.

En el apartado “**Expresa lo que quieras**” el alumnado ha señalado lo siguiente:

- ✓ Alumna del centro 1: *El patio no me parece "completo" porque hace mucho frío y no podemos hacer nada. Cuando llueve tenemos que meternos en la carpa, pero ahí hace el doble de frío y el suelo está encharcado prácticamente siempre.*

Gráfico 15: ¿Crees que tu aula es un espacio cómodo y relajado que permite relacionaos todas/os?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En este colegio el 70% de las niñas y casi también el mismo porcentaje de los niños han señalado que *a menudo* piensan que su clase es un espacio cómodo. El resto de valoraciones en el caso de los chicos se han concretado en un poco más del 30% en el resultado *algunas veces*. En el caso de las chicas se ha repartido entre los valores *siempre* y *algunas veces*, pero nadie en este centro ha señalado *nunca*. Resultados muy igualados entre chicos y chicas.

Centro 2: En este centro se puede observar que solo las chicas de PMAR han afirmado que *siempre* les parece su clase un espacio agradable, en cuanto al resto de

chicos de PMAR un chico ha señalado *siempre* y otro *algunas veces*. Los porcentajes en esta pregunta en el caso de las chicas de la clase estandarizada han oscilado entre *a menudo* 33%, *algunas veces* casi 30%, 22% *nunca*, por tanto ninguno de los resultados resulta llamativo. En el caso de los chicos con más de un 60% han marcado la opción *algunas veces* y el resto de valoraciones se ha repartido entre *siempre* y *a menudo*, ningún chico ha señalado *nunca*. En este centro exceptuando al alumnado de PMAR que ha ofrecido los resultados más altos, en el resto de alumnado no destacan los resultados altos sino que lo más votado es *algunas veces* por parte de los chicos, y en el caso de las chicas se reparte más entre en las calificaciones *a menudo*, *algunas veces* y *nunca*.

Centro 3: Con más del 50% las niñas han indicado que solo *algunas veces* sienten que su clase es un espacio cómodo, las otras respuestas han sido en torno al valor *a menudo* y *siempre*, y en el caso de los niños la puntuación más alta ha venido de la respuesta *a menudo* con más de un 40% pero están muy seguidas las respuestas *algunas veces* y *nunca*. En este centro las chicas han dado mayores valoraciones al hecho de que su clase es un espacio cómodo.

Centro 4: En este instituto nadie ha marcado la opción *nunca*. Las chicas con más de un 60% han registrado que *siempre* se sienten cómodas en su clase, los chicos lo han hecho en un 50%. El resto de valores casi a partes iguales entre chicas y chicos se los han dado a los indicadores *a menudo* y *algunas veces*. Pero en general en este centro las valoraciones han sido muy altas sobre todo de parte de las chicas.

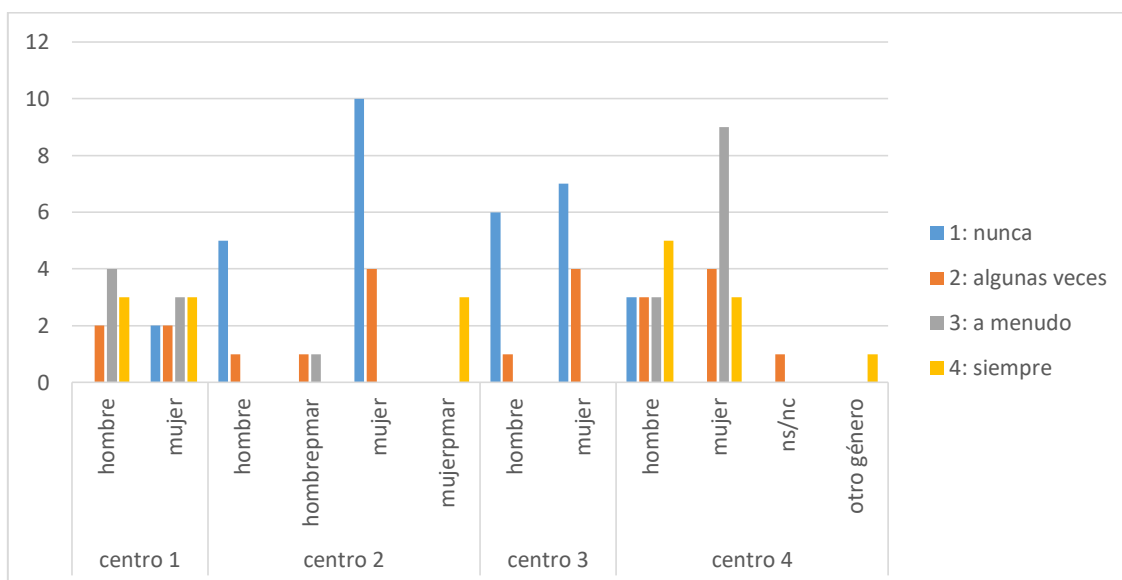
Para finalizar exponemos que las niñas del centro 4 son las que mejor han valorado su clase, seguidas de los niños del centro 4 y de las chicas de PMAR del centro 2. En el centro 2 los resultados no han sido buenos, hay votaciones en todas las categorías incluida *nunca*. En el colegio 3 tampoco destacan resultados muy altos y en el caso de las chicas el indicador *algunas veces* tiene bastante presencia. En el colegio 1 la clase es armoniosa y tranquila; el centro 2 tiene la clase más caótica y más difícil de gestionar, exceptuando la clase de PMAR porque es muy poco alumnado y las clases son muy individualizadas, quizá por ello las chicas y los chicos de esta clase la han valorado muy bien. En general el alumnado de PMAR puntúa más alto que el resto de alumnado del centro 2 quizá porque el trato individualizado que tienen provoque que la mayoría se sientan más cómodos. Y en el caso del centro 3 la clase es bastante armoniosa y espaciosa, además se

trata de un número de alumnado muy reducido y por ello más abordable la gestión del clima de clase, pero los resultados en este centro no han sido especialmente altos. Para finalizar, la clase del centro 4 ha sido muy bien valorada tanto por chicas como por chicos. Esta clase tiene una de las mayores ratios de los cuatro centros, pero había muy buen ambiente, la clase era espaciosa aunque había mucho alumnado, en este centro cuentan con un programa que se basa en el cuidado del aula llamado “Aula: un espacio habitable” que se centra tanto a nivel del cuidado material como del cuidado acústico, quizá este aspecto pudiera influir en el hecho de que el alumnado del centro 4 haya marcado opciones altas en cuanto a la valoración de su clase, además influye el ambiente entre compañeras y compañeros que en esta clase también coincide que es bastante bueno.

En el apartado “**Expresa lo que quieras**” el alumnado ha señalado lo siguiente:

- ✓ Alumna del centro 1: *No me parece cómoda. Pero me gusta que en algunas clases de primaria hay puffs donde relajarse.*

Gráfico 16: ¿Te sientes cómoda/o en los aseos?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: La mayor parte de niñas y niños del centro 1 han indicado los valores más altos *siempre* y *a menudo* se sienten cómodos/as en los aseos. Han sido resultados muy parecidos entre chicos y chicas, la diferencia estriba en que un 20% de chicas han

afirmado que *nunca* se sienten cómodas en los aseos cosa que los chicos no han manifestado.

Centro 2: En el centro 2 han indicado que en más de un 60% los chicos del centro 2 *nunca* se sienten a gusto en los aseos de su centro y en un 55% las chicas, resultados muy bajos que contrastan con las chicas de PMAR que afirman que siempre se sienten a gusto y los dos chicos de PMAR que señalan *a veces* y *a menudo*.

Centro 3: Más del 85% de los chicos han confesado que *nunca* se sienten a gusto con los aseos de su centro. Las chicas por su parte lo han registrado en un 60%. Y el resto de valores han sido *algunas veces* en chicas y chicos.

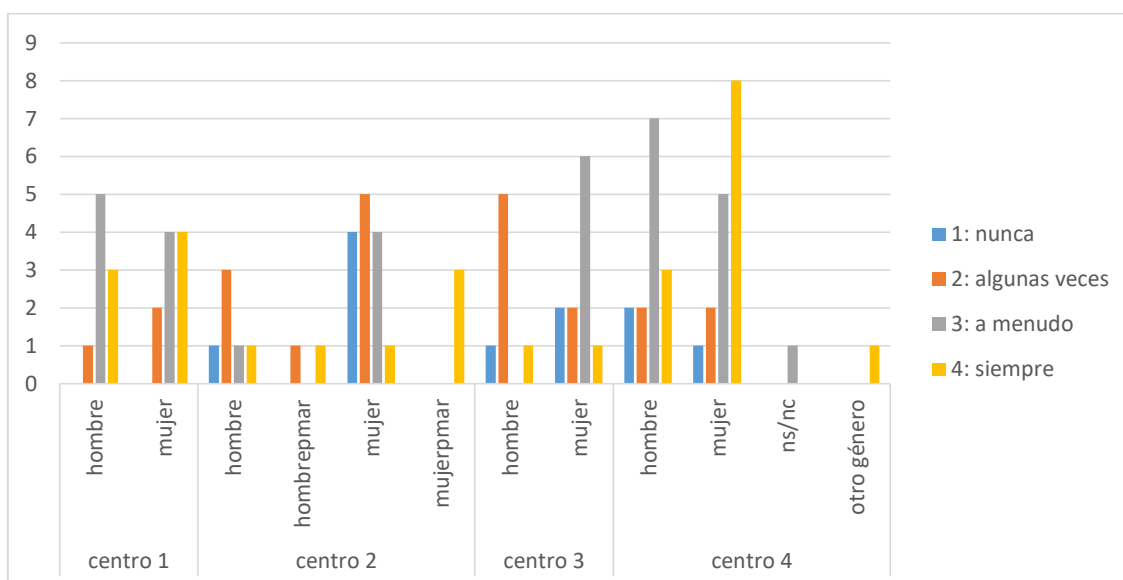
Centro 4: En más de un 55% las chicas han destacado sentirse *a menudo* a gusto con los aseos de su centro y los chicos por su parte lo han afirmado en más de un 35% que *siempre* se sienten a gusto en los aseos y en más de un 20% que *a menudo* lo hacen. También han aparecido valoraciones como *algunas veces* tanto en chicas y chicos pero no muy alta, y en más de un 20% los chicos han señalado que *nunca* se sienten a gusto en los baños. Pero en general en este centro se han registrado valoraciones altas sobre el confort en los aseos.

Esta pregunta es una en la que más valores negativos se han concentrado, el centro 3 es el que más a disgusto se siente con los aseos, afirmación que ha hecho todo el alumnado de este centro en los talleres con el alumnado. En el centro 2 también se han registrado valoraciones muy bajas. En los centros 1 y 4 los resultados han sido mayoritarios en el valor *a menudo*.

En el apartado “**Expresa lo que quieras**” el alumnado ha señalado lo siguiente:

- ✓ Alumna del centro 3: *Casi nunca porque es desagradable el olor y a veces las tapas están sucias..."Renovación ya".*
- ✓ Alumna del centro 3: *Desagradable olor en los aseos. Falta de limpieza y renovación. El tema de los baños es un problema porque es muy desagradable ya que el olor es fuertísimo.*

Gráfico 17: ¿Y en los pasillos y entrada te resultan lugares en los que te sientes a gusto?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En este centro han señalado en un porcentaje alto tanto chicas como chicos que se sienten a gusto en los pasillos y entrada del centro. Las chicas en un 40% *siempre* se sienten a gusto, en un 40% *a menudo* y solo un 20% *algunas veces*. En el caso de los chicos se sienten *a menudo* a gusto en más de un 55% y *siempre* en más de un 30%, solo un chico ha señalado que solo *algunas veces* se siente cómodo. En general en este centro se han registrado valoraciones muy altas tanto de chicos como de chicas.

Centro 2: Todas las niñas de PMAR han indicado sentirse *siempre* a gusto en los pasillos y entrada del centro, y los niños de PMAR han manifestado sentirse *siempre* y *algunas veces* cómodos. El resto de valoraciones de las chicas han sido repartidas en un 30% para *algunas veces*, en casi un 30% *a menudo* y también cerca de un 30% *nunca*. En el caso de los chicos destaca en un 50% el hecho de que solo *algunas veces* estén cómodas en los pasillos y entrada de su centro, también un chico ha indicado no sentirse *nunca* a gusto. En este centro se han registrado valoraciones bajas en las que priman los indicadores *algunas veces* y también aparece registrado el valor *nunca* por chicas y chicos.

Centro 3: Con casi un 55% las chicas de este centro han indicado que *a menudo* se sienten cómodas en los pasillos/entrada de su centro, el resto de valoraciones se encuentran repartidas en los ítems *siempre*, *algunas veces* y *nunca*. En los chicos hemos

encontrado que en más del 70% han puesto de manifiesto que solo *algunas veces* están cómodos en los pasillos y entrada del patio. En este centro se pueden apreciar bastantes opiniones diversas pero destacan los chicos que en su mayoría no se sienten demasiado a gusto en los pasillos y entrada del centro.

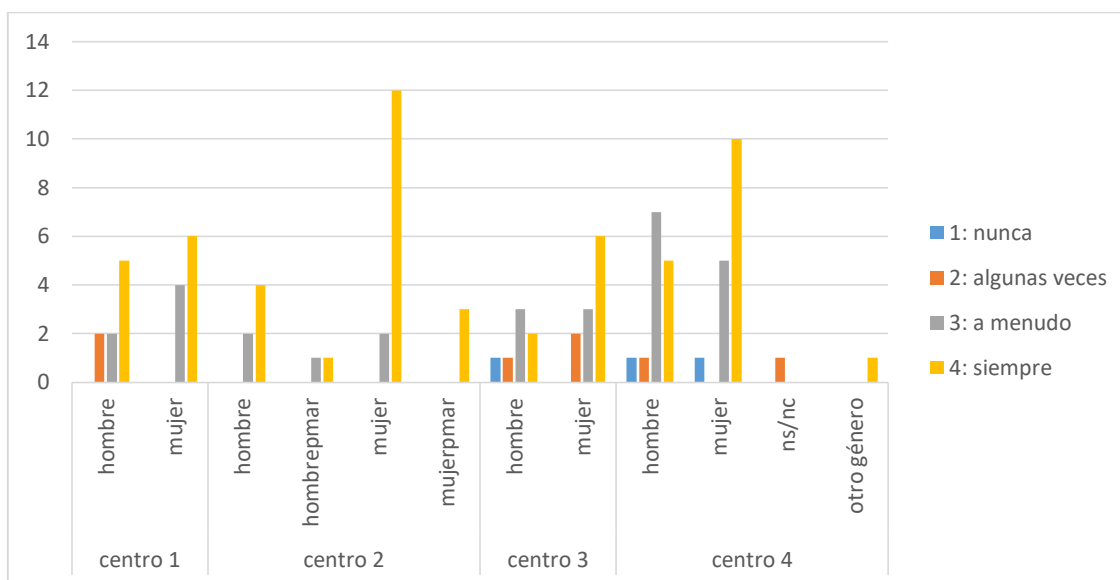
Centro 4: El 50% de las chicas del centro 4 han puesto de manifiesto que *siempre* se sienten cómodos en los pasillos y entradas de su centro. El resto de valoraciones las chicas las han dado en un 30% a los indicadores *a menudo* y puntuaciones muy pequeñas se han concretado en *algunas veces* y *nunca*. En el caso de los chicos han afirmado más de un 20% que *siempre* se sienten a gusto en los pasillos y entrada, y el resto de puntuaciones se han repartido en los valores *algunas veces* y *nunca*. Resultados que podemos observar que son similares entre chicas y chicos.

El alumnado de los centros 1 y 4 ha registrado porcentajes muy altos en torno a los valores *a menudo* y *siempre* se sienten cómodos en los pasillos y entrada de su centro. En estos dos centros los pasillos y la entrada resultan confortables y fáciles de transitar, en cambio en el caso de los centros 2 y 3 es todo lo contrario. En el centro 4 ha habido muy pocas personas (una chica y dos chicos) que han señalado que nunca se sienten a gusto. En el centro 1 es donde mejores resultados se han registrado. En el centro 2 y 3 aparecen valoraciones bajas sobre todo por parte de los chicos.

En el apartado “**Expresa lo que quieras**” el alumnado ha señalado lo siguiente:

- ✓ Alumna del centro 2: *Me siento a gusto en los lugares como el pasillo y entrada del instituto, pero no cuando hay mucha gente, tienen prisa, salen todos a la vez; me agobia.*
- ✓ Alumna del centro 3: *Depende de quienes haya.*

Gráfico 18: ¿Te parece importante que se desarrollen en la escuela trabajos sobre afectividad y cuidados como esta?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: Las niñas del centro 1 en un 60% han indicado que *siempre* les parece importante que se desarrollen trabajos sobre cuidados y afectividad, y en un 40% el valor *a menudo*. Por su lado, los niños lo han manifestado en un casi un 60% *siempre*, 20% *a menudo* y 20% *algunas veces*. De estas cifras podríamos señalar que en general tanto chicas como chicos han considerado importante que se desarrollen estudios sobre los cuidados en la escuela.

Centro 2: Las niñas en este centro han puesto de relieve en más de un 80% que *siempre* les parece importante que se realicen estudios y actividades como el que hemos llevado a cabo en su centro, y en menos de un 20% han señalado *a menudo*. En cuanto a los niños, podemos afirmar que en más de un 60% han marcado el valor *siempre* y en un casi 40% *a menudo*. En este centro también han valorado muy positivamente que se realicen actividades sobre cuidados y afectividad en sus centros.

Centro 3: Las chicas en el centro 3 han afirmado cerca de 55% que *siempre* les parece importante que se desarrollen trabajos sobre afectividad y cuidados en su escuela, en un 30% *a menudo* y en menos de un 20% *algunas veces*. Los chicos han indicado *siempre* en más de un 40% y el resto de valoraciones con menos de 20% cada uno de los valores *a menudo*, *algunas veces* y *nunca*. Por tanto en este centro las niñas le han dado más importancia a que se desarrollen temas de afectividad y cuidados en su escuela.

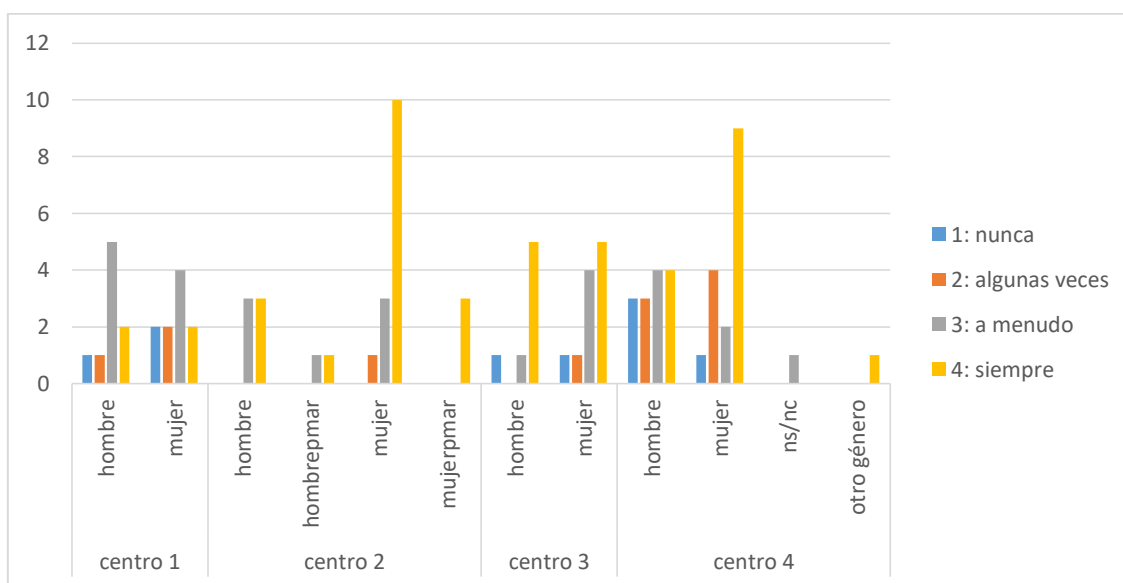
Centro 4: Las chicas del centro 4 con más de un 60% han confesado que *siempre* les parece importante con más de un 30% *a menudo*. En cuanto a los chicos han marcado en más del 35% el valor *siempre* y lo más votado ha sido *a menudo* con un 50%, el resto de puntuaciones se encuentran repartida en *algunas veces*. En este centro le han dado más importancia a que se trabajen los temas de afectos en la escuela las chicas, pero los chicos no lo han valorado mal.

Resumiendo podemos señalar que en todos los centros han valorado bastante bien el hecho de que se trabajen temas de afectividad y cuidados en sus centros educativos. El instituto que más lo ha valorado con porcentajes más altos ha sido el centro 2. El centro 1 también ha valorado muy bien este tipo de iniciativas. Y en el centro 3 y 4 las chicas lo han valorado mejor que los chicos pero no con una gran diferencia.

En el apartado “**Expresa lo que quieras**” el alumnado ha señalado lo siguiente:

- ✓ Alumna del centro 3: *Sí, porque nos ayuda a aprender.*
- ✓ Alumno del centro 4: *Sí, porque son bastante útiles.*

Gráfico 19: *¿Te ha parecido que estas sesiones te han ayudado a reflexionar sobre la importancia de los cuidados?*



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: Las chicas del centro 1 han señalado con los valores *siempre* en un 20% y con *a menudo* en un 40% que las sesiones que se han trabajado les ha ayudado a

reflexionar sobre la importancia de los cuidados. Los chicos lo han hecho en un 55% *a menudo* y en más de un 20% *siempre*. En este centro con una diferencia pequeña los chicos han valorado más positivamente el aprendizaje de estas sesiones.

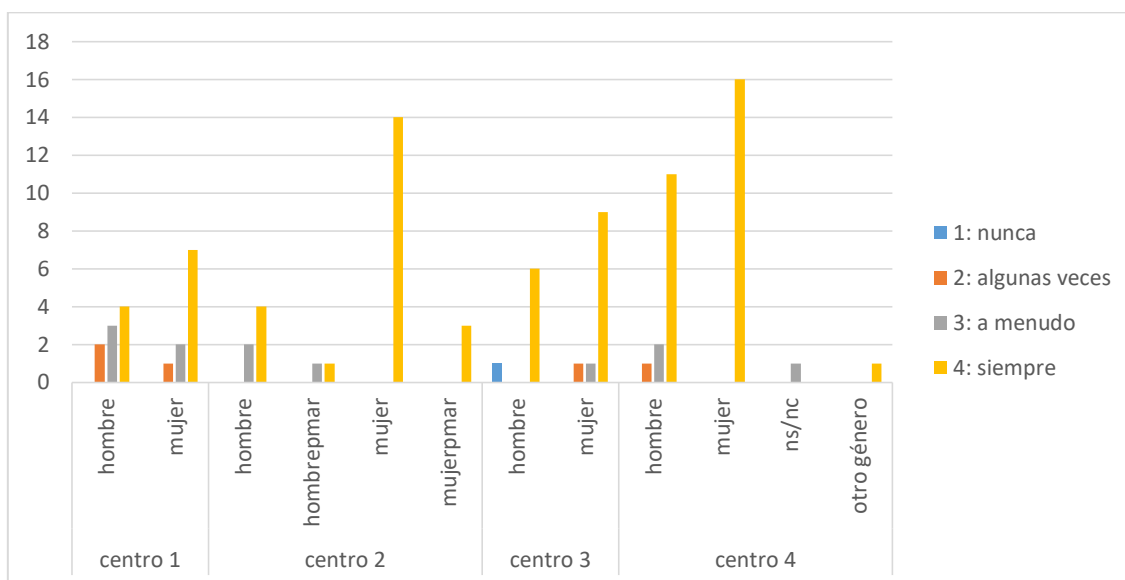
Centro 2: En este caso las chicas con más de un 88% han afirmado que *siempre* los talleres realizados les han ayudado y el resto de valores los han asignado al indicador *a menudo*, una sola chica ha señalado *algunas veces*. Los chicos por su parte, han valorado en un 50% con el valor *siempre* y en un 50% *a menudo*. Por tanto en este centro el alumnado en general ha manifestado que les han sido útiles las sesiones.

Centro 3: En este centro en cerca de un 50% chicas como chicos han afirmado que *siempre* les han servido para reflexionar estas sesiones, y en un 40% *a menudo*. Los chicos en un 70% han afirmado que *siempre* les han servido los talleres para reflexionar sobre el cuidado.

Centro 4: Las niñas con un 60% han afirmado que *siempre* les han servido las sesiones, en un 30% *algunas veces*. En relación a los niños vemos que cerca de un 30% han señalado que *siempre* les han ayudado estos talleres a reflexionar sobre el cuidado y en casi un 30% de valoración *a menudo*. En general las valoraciones en este instituto a las chicas según han indicado en el cuestionario les han resultado más interesantes que a los chicos.

Resumiendo podemos concluir que el alumnado de los cuatro centros ha valorado mayoritariamente que los talleres que se han realizado han servido *siempre* y muy *a menudo* para reflexionar sobre la importancia de los cuidados en la vida. Pero cabe destacar que el Instituto 2 ha sido donde mejor se han valorado los talleres, en el cual todas las personas excepto una chica, han valorado que *siempre* y *a menudo* les han servido los talleres. En el centro 1 y 3 los chicos han valorado algo mejor los talleres que las chicas, y quienes menor puntuación han dado han sido los chicos del centro 4, contrastando con las chicas del centro 4 que han valorado en un 60% que *siempre* le han servido los talleres. Llama la atención favorablemente que a la mayoría de chicos les haya parecido interesante.

Gráfico 20: ¿Te has sentido cómoda/o y a gusto durante las sesiones de esta investigación?



Fuente: Elaboración propia

Centro 1: En este colegio en un 70% las chicas han señalado *siempre* y 20% *a menudo* haberse sentido a gusto en los talleres. Y los chicos en casi un 50% *siempre* y en más de un 30% *a menudo*.

Centro 2: el 100% de las niñas han afirmado sentirse *siempre* a gusto en estos talleres y los niños lo han afirmado en un 60% *siempre* y en un 40% *a menudo*.

Centro 3: Más de un 80% las chicas de este centro han confesado sentirse siempre a gusto en los talleres y en un 20% repartido en *a menudo* y en *algunas veces*, los chicos lo han hecho en más de un 85% y solo un chico ha señalado *nunca*, él mismo explicó que no era por los talleres en sí sino porque esperaba que sus compañeras/os hubieran sido más afectivos con él.

Centro 4: El 100% de las chicas han puesto de relieve haberse sentido *siempre* a gusto durante las sesiones. También la persona que no se siente identificada con ningún género ha afirmado haberse sentido *siempre* a gusto en los talleres. La persona que no ha marcado su género ha señalado *a menudo*. Cerca de un 80% los chicos han afirmado sentirse *siempre* cómodos y el resto de porcentaje se ha repartido en *a menudo* 20% y solo un chico ha señalado *algunas veces*.

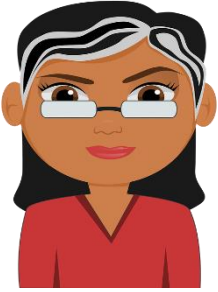
En esta pregunta se han registrado valores altos en los cuatro centros, donde el alumnado ha señalado con mucha frecuencia sentirse *siempre y a menudo* muy cómodas/os durante las sesiones, destacan las niñas del centro 2 y 4 con porcentajes del 100%. Los niños del centro 3 en un 85% *siempre* afirman que se han sentido muy a gusto. Y todas las chicas del centro 4 también han confesado haberse sentido *siempre* muy a gusto y los chicos del centro 4 lo han afirmado en un 80%.

En el apartado “**Expresa lo que quieras**” el alumnado ha señalado lo siguiente:


- ✓ Alumna del centro 1: *En mi opinión, en general somos muy machistas, en especial los hombres, e incluso a veces sin saber, sin ser conscientes. En el patio es un poco difícil que se hagan actividades de chicos y chicas, sin que uno "sea gay" o "estén juntos". Además en la mayoría de los deportes de equipo, por experiencia, no se nos trata igual a las mujeres que a los hombres. A parte de todo este tema, es muy difícil ser tú mism@ porque no siempre te aceptan como eres. (Ej. perteneces a LGTBI). Sobre todo en esta etapa de la vida que "todo va en torno al amor" (falso pero bueno).*
- ✓ Alumno del centro 1: *Me gustaría un colegio donde la enseñanza no parezca algo malo y aburrido, motivar de alguna manera a los alumnos para que no se les haga tan pesado el estudio.*
- ✓ Alumna del centro 2: *Me ha gustado mucho como Miriam ha dado las clases y el cuidado.*
- ✓ Alumna del centro 2: *Me ha parecido que Miriam nos ha cuidado muy bien.*
- ✓ Alumna del centro 2: *He aprendido más sobre los cuidados y el respeto, el apoyo y cariño que hay que dar a sí mismo y a los demás.*
- ✓ Alumna del centro 2: *En conclusión pienso que esta ha sido una actividad que ha servido para concienciarnos sobre los cuidados, el cariño...y que debemos de cuidarnos y cuidar a los demás.*


- ✓ Alumno del centro 3: *Creo que deberíamos conocernos más los de clase y preocuparnos más por los demás, porque personalmente a veces tienes problemas en tu casa y lo que quieres es despejarte y pasarlo bien y para eso hay que conocerse más.*
- ✓ Alumna del centro 4: *Creo que es importante el cuidado, sobre todo creo que es importante aprender a cuidarnos (sobre todo psicológicamente) y estar bien con nosotros mismos para cuidar.*


Fichas personajes role playing “Juego de la interseccionalidad”

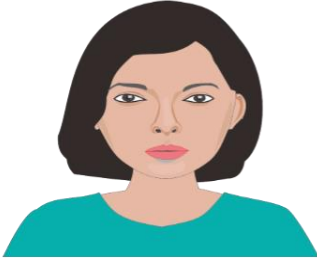
	Nombre:	Kande
	Edad:	54 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Libia
	NSE:	Medio
Profesión/situación:	Escritora feminista	
Responsabilidades:	Tiene una hija mayor	


	Nombre:	Amina
	Edad:	58 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Marroquí
	NSE:	Alto
Profesión/situación:	Ginecóloga	
Responsabilidades:	Tiene hijos mayores	

	Nombre:	Akande
	Edad:	33 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Maliense
	NSE:	Medio
Profesión/situación:	Empresaria	
Responsabilidades:	Vive sola	

	Nombre:	Valeria
	Edad:	5 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Venezolana
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Es cuidada	

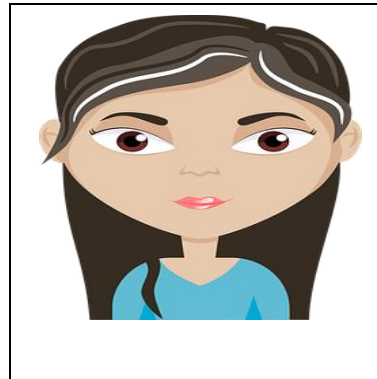
	Nombre:	Aamaal
	Edad:	16 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Tunecina
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Cuida a su madre que tiene una enfermedad	


	Nombre:	Ana
	Edad:	46 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Medio
Profesión/situación:	Profesora	
Responsabilidades:	Tiene un hijo pequeño	

	Nombre:	Mei
	Edad:	89 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	China
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Jubilada con una pensión baja	
Responsabilidades:	Tiene 4 hijos mayores	

	Nombre:	Bashira
	Edad:	15 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Marroquí
	NSE:	Muy bajo
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Cuida a sus 3 hermanos pequeños	

	Nombre:	Patricia
	Edad:	38 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Medio
Profesión/situación:	Enfermera	
Responsabilidades:	No tiene hijas ni hijos	


	Nombre:	Brenda
	Edad:	16 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Colombiana
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Ayuda a su familia en un negocio familiar	


	Nombre:	Mary
	Edad:	29 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Irlandesa
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Trabaja y estudia	


	Nombre:	Delu
	Edad:	43 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	keniana
	NSE:	Alto
Profesión/situación:	Deportista	
Responsabilidades:	Tiene una hija	

	Nombre:	Kibaki
	Edad:	18 meses
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	keniana
	NSE:	Alto
Profesión/situación:	Es cuidada	
Responsabilidades:	Es cuidada	

	Nombre:	Lola
	Edad:	75 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Pensionista	
Responsabilidades:	Tiene 3 hijas	


	Nombre:	Niara
	Edad:	39 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Cocinera	
Responsabilidades:	Cuida a sus 2 hijas	

	Nombre:	Nabila
	Edad:	68 años
	Género:	Trans
	Nacionalidad:	Jordana
	NSE:	Medio
Profesión/situación:	Escritor	
Responsabilidades:	Vive con su pareja	


	Nombre:	Juan
	Edad:	39 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Medio
Profesión/situación:	Enfermero	
Responsabilidades:	Vive solo	

	Nombre:	John
	Edad:	46 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Británica
	NSE:	Alto
Profesión/situación:	Presentador TV	
Responsabilidades:	Tiene 1 hijo	


	Nombre:	Cheng
	Edad:	31 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Coreana
	NSE:	Alto
Profesión/situación:	Médico	
Responsabilidades:	Vive solo	


	Nombre:	Mauricio
	Edad:	16 años
	Género:	Intersexual
	Nacionalidad:	Argentina
	NSE:	Medio
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Vive con sus padres	

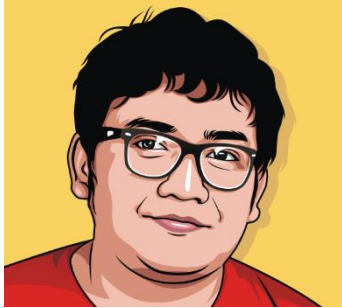
	Nombre:	Sharik
	Edad:	29 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Norteamérica
	NSE:	Alta
Profesión/situación:	Informático	
Responsabilidades:	Tiene una hija	


	Nombre:	Abdul
	Edad:	56 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Nigeriana
	NSE:	Baja
Profesión/situación:	Tiene diversidad funcional y cobra una pequeña ayuda	
Responsabilidades:	Es cuidado	


	Nombre:	Omar
	Edad:	74 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Tunecina
	NSE:	Alto
Profesión/situación:	Fue político y tiene una pensión alta	
Responsabilidades:	Tiene 2 hijos	


	Nombre:	Aziz
	Edad:	48 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Saharagüi
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Tiene una pequeña tienda	
Responsabilidades:	Cuida a sus 3 hijas	


	Nombre:	Lito
	Edad:	19 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Puertorriqueña
	NSE:	Media
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Vive con sus padres	

	Nombre:	Pablo
	Edad:	21 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Baja
Profesión/situación:	Trabaja de camarero	
Responsabilidades:	Cuida a su padre enfermo	


	Nombre:	Mario
	Edad:	38 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Colombiana
	NSE:	Medio
Profesión/situación:	Amo de casa	
Responsabilidades:	Cuida a sus 2 hijas	

	Nombre:	Mark
	Edad:	16 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Inglesa
	NSE:	Alto
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Vive con sus padres	

	Nombre:	Pedro
	Edad:	51 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Alto
Profesión/situación:	Banquero	
Responsabilidades:	Vive solo	

	Nombre:	Francisco
	Edad:	82 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Es pensionista	
Responsabilidades:	Ayuda económicamente a sus dos hijas	

	Nombre:	Kolu
	Edad:	35 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Norteamérica
	NSE:	Alto
Profesión/situación:	Cirujano	
Responsabilidades:	Tiene una hija	

	Nombre:	Alberto
	Edad:	16 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Medio
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Vive con sus padres	

	Nombre:	Susana
	Edad:	38 años
	Género:	Femenino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Dependiente	
Responsabilidades:	Cuida a su hijo	

	Nombre:	Mateo
	Edad:	8 años
	Género:	Masculino
	Nacionalidad:	Española
	NSE:	Bajo
Profesión/situación:	Estudiante	
Responsabilidades:	Vive con su madre	